

Grunnleggende ferdigheter i praksis

*En kvalitativ analyse av grunnleggende
ferdigheter i praksis på to skoler*

Elinor Thuv



Master i Utdanningsledelse ved ILS

Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2012

Grunnleggende ferdigheter i praksis

*En kvalitativ analyse av grunnleggende ferdigheter
i praksis på to skoler*

© Elinor Thuv

År 2012

Grunnleggende ferdigheter i praksis. En kvalitativ analyse av grunnleggende ferdigheter i praksis på to skoler.

Elinor thuv

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Ricoh Norge

Sammendrag

Oppgaven undersøker arbeidet med grunnleggende ferdigheter på skolenivå. Å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å lese, å regne og å bruke digitale verktøy er forutsetninger for videre utvikling og læring. Grunnleggende ferdigheter er sterkt fremhevet i gjeldende læreplanverk, og danner bakteppet for oppgavens hensikt, å forsøke forstå hvordan rektorer og lærere arbeider med dette i sin praksis. Oppgaven har en vending mot styring og ledelse av utdanning i arbeidet med å tydeliggjøre og bevisstgjøre grunnleggende ferdigheter i skolenes praksisfelleskap. Disse spørsmålene ses i lys av sentrale styringsdokumenter og sosiokulturell læringsteori.

Undersøkelsen analyserer fire intervjuer fra delrapport 3 i FIRE-prosjektet, som er en evaluering av implementering av Kunnskapsløftet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Oppgavens problemstilling er deskriptiv forankret i en kvalitativ design. Spanningsfeltet mellom skolens krav og samfunnets forventninger er utgangspunkt for analysen av skolenes praksis sett i lys av to aspekt ved begrepet grunnleggende ferdigheter. De viktigste funnene er drøftet tematisk og knyttet opp mot styring og ledelse av utdanning.

Lavt utdanningsnivå og svake grunnleggende ferdigheter kan medføre svak tilknytning til arbeidslivet over et livsløp. Det er stort frafall i videregående opplæring. Det er behov for mer innsikt på ulike nivå i hvordan skolene arbeider med grunnleggende ferdigheter. Både sentralt og lokalt styringsnivå har nytte av kunnskap om rektorer og læreres praksis i tilknytning til grunnleggende ferdigheter, som er en sentral del av LK06.

Ifølge FIRE-prosjektets sluttrapport viser det kvalitative materialet fra 2010 at det er grunn til å anta at det er store variasjoner når det gjelder hvordan grunnleggende ferdigheter er forstått. Min undersøkelse underbygger dette, og viser stor variasjon på to skoler i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Variasjon i rektor og læreres *referanseramme* knyttet til begrepet grunnleggende ferdigheter. Variasjon i rektor og læreres *samarbeid* om grunnleggende ferdigheter. Variasjon i *pålegg fra skoleeier* om arbeid med grunnleggende ferdigheter. Det er videre grunn til å tro at det er *uklart* for aktørene på begge skolene hvilken betydning det ligger i

muntlige og *digitale* ferdigheter. Hvordan rektor *tilrettelegger* for arbeid med grunnleggende ferdigheter er viktig for læreres praksis med grunnleggende ferdigheter og elevenes læring, skolens samfunnsmandat.

Forord

Tusen takk til Frøydís Hertzberg og Eli Ottesen for nødvendig støtte og veiledning i skriveprosessen, og tusen takk til familien min for tålmodighet og nakkemassasje!

Grunnleggende ferdigheter, kjernekompetanse eller nøkkelkompetanse – kjært barn har mange navn – har gitt meg blandede følelser fra jeg begynte å studere praktisk pedagogikk ved ILS, via min praksis som lærer og nå skoleleder. Jeg tror det er fordi det er så altomfattende. Oates sier noe om dette og formulerer det slik i følgende sitat:

One of the most significant problems in the analysis of competence is a failure to recognise that 'competence' does not exist in any simple way – it is inferred through observing how an individual performs on a number of occasions in a number of settings (Wood, 1995). This problem is particularly acute in relation to key skills, which are characterised as 'generic skills which underpin performance in a wide range of settings' (Levy, Oates, Hunt, & Dobson, 1989). But this characterisation is naive and misleading (Oates, 1992). Simply because different performances in different occupational settings can be described using the same highly generic descriptions (e.g., of communication skills) does not mean that the same underlying competence is responsible. The term 'mammal' may be useful for some purposes but it does not mean that a mouse and an elephant can perform the same functions. (Oates, 1999, p. 4).

Elinor Thuv, november 2012.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning, tema og problemstilling	1
1.1	Utdanningspolitisk kontekst	3
1.2	Evalueringspolitisk kontekst	4
1.3	Forskningsspørsmål	6
2.	Kompetanse i OECD	9
2.1	DeSeCo - Definitions and Selection of Competencies.....	9
2.2	Internasjonale og nasjonale undersøkelser	10
2.3	Læreplanen	11
3.	Skolens samfunnsmandat	14
3.1	Skolens krav og samfunnets forventninger.....	14
3.2	Tolking av begrepet grunnleggende ferdigheter	18
3.2.1	Elementær versus sofistikert.....	19
3.2.2	Fagspesifikk versus integrert	20
4.	Metode	23
4.1	Forskningsdesign	23
4.2	Utvalg	24
4.3	Intervju.....	25
4.4	Avgrensning og analyse	26
4.5	Analysens troverdighet og gyldighet.....	26
5.	Analyse av empiri	29
5.1	Intervju med rektor og lærere på Fjorden VS	29
5.2	Intervju med rektor og lærere på Fagerby Skole	36
5.3	De viktigste funnene	40
6.	Diskusjon.....	43
6.1	Skoleslag, begrepsforståelse og samarbeidskultur	43
6.1.1	Skoleeier	43
6.1.2	Felles referanseramme	44
6.1.3	Samarbeid i lærerkollegiet	47
6.2	Uklart hva som menes med muntlige og digitale ferdigheter	50
6.2.1	Å kunne skrive og muntlige ferdigheter	50
6.3	Styring og ledelse av arbeid med grunnleggende ferdigheter	55

7. Oppsummering og konklusjon	58
Litteraturliste	61
Vedlegg	66
Vedlegg 1: Intervjuguide for skolenivået våren 2010.	66
Vedlegg 2: Registreringsskjema: Observasjon av arbeid med grunnleggende ferdigheter.....	69

1 Innledning, tema og problemstilling

“Skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen; det er skolen som skal innrette seg etter livet”.

Karen Blixen 1885 -1962

Våre liv og vårt samfunn er annerledes i dag enn da Karen Blixen levde. Skolen må tilpasse seg endringer i samfunnet. Det stilles store krav til elevenes faglige, sosiale og kulturelle kompetanse i vårt kunnskapssamfunn. I større grad enn før skal elevene i dag utdanne seg til en fremtid vi ikke kjenner. Dette er nye utfordringer, og stiller oss overfor andre krav til tenkning rundt kunnskap og ferdigheter som vil være viktige å tilegne seg i forhold til fremtidige udefinerte yrker. Begrepet “livslang læring” er nedfelt i offentlig politikk, og aldri har så mange samtidig vært engasjert i en eller annen form for utdanning. I tillegg til obligatorisk skolegang er videreutdanning, etterutdanning eller andre former for kompetanseheving svært utbredt for å kunne følge med i utviklingen på ulike områder i vårt moderne samfunn. Det er vekst i jobber som setter høye krav til formell utdanning og det er behov for høy kompetanse.

Grunnleggende ferdigheter er viktig for elevenes læring i løpet av hele deres skoleliv – både i og utenfor grunnskolen. Ifølge læreplanen er grunnleggende ferdigheter aktuelle gjennom hele skoleløpet: fra første klasse til siste år på videregående skole. Lavt utdanningsnivå og svake grunnleggende ferdigheter kan medføre svak tilknytning til arbeidslivet over et livsløp (Dale, 2008). Dale stiller imidlertid også spørsmål om de som fullfører videregående utdanning har et tilstrekkelig grunnlag for høyere utdanning og er tilstrekkelig kvalifisert som arbeidskraft innenfor offentlig og privat sektor (ibid). Ifølge Statistisk Sentralbyrå er grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy en av de faktorene som har størst betydning for en stabil tilknytning til arbeidsmarkedet (Mld.St. nr. 30 (2010-2011)). Grunnskolekarakterer er den viktigste kilden til individuelle variasjoner i fullføring av videregående opplæring, og fullføring av videregående opplæring har sammenheng med tilknytning til arbeidsmarkedet (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010). Å fullføre videregående opplæring

reduserer sannsynligheten for å være arbeidssøker, mottaker av offentlig stønad og å komme i fengsel (ibid). På bakgrunn av dette er det viktig at elever lærer seg grunnleggende ferdigheter på alle nivå i skolen.

I oppgaven vil jeg se nærmere på skolens praksis med grunnleggende ferdigheter i tilknytning til LK06. Hva er grunnleggende ferdigheter? I læreplan for grunnskole og videregående opplæring står det innledningsvis:

I kompetansemålene i læreplanene for fag er mål for fem grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring.
(Kunnskapsløftet, 2006, s.1).

Hvordan arbeider lærere med grunnleggende ferdigheter i tilknytning til planlegging og undervisning, og hvordan forholder skoleledere seg til læreres arbeid med temaet? Hvordan lærere og rektorer forholder seg til eller arbeider med grunnleggende ferdigheter i undervisningsøyemed er viktig kunnskap i utdanningspolitisk sammenheng, fordi grunnleggende ferdigheter er sterkt fremhevet i utdanningspolitiske dokumenter. På lokalt nivå er aktørenes praksis med grunnleggende ferdigheter viktig for elevenes læring og utvikling mot en fremtid vi ikke kjenner.

Innenfor utdanningsvitenskapelig diskurs søker både *kompetanse*, *ferdigheter* og *literacy* å være gjeldende uttrykk for elevenes læring (Berge, 2007). Når disse sentrale begrepene er åpne for ulike tolkinger blir de politisk betydningsfulle gjennom meningskonstruksjon som foregår blant ”brukerne”, skolens aktører. Begrepet grunnleggende ferdigheter er politisk betydningsfullt fordi “alle” er enige i at dette er viktig, men begrepet er så vidt at det tolkes forskjellig av ulike politiske aktører og andre interessenter som er viktige for skolen.

Oppgaven tar for seg hvordan grunnleggende ferdigheter fremstår eller aktualiseres i praksis gjennom utfallet av meningsforhandlinger på ulike arenaer. I skolen som organisasjon, i lærerteam og i klasserom. Kunnskap om disse prosessene – hvordan lærere og skoleledere forholder seg til og arbeider med grunnleggende ferdigheter – er et viktig kunnskapstilskudd både for politikk, administrasjon og profesjon.

1.1 Utdanningspolitisk kontekst

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, erklærte et nødvendig *systemskifte* (Lillejord, Hopfenbeck & Dale, 2010) og signaliserte stor tro på sektorens evne til fornyelse og forbedring. Innholdskvalitet skulle vektlegges. Klare nasjonale mål, kunnskap om resultater, tydelig ansvarsfordeling, lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat skulle være bestanddelene (Aasen & Sandberg, 2010). Reformen *Kunnskapsløftet* ble lansert i 2006 for å følge opp sider ved R 94 og L 97 som politikerne mente ikke var godt nok ivaretatt gjennom implementering av reformene. Det beste i grunnopplæringen i landet skulle ivaretas og utvikles videre, slik at elever og lærlinger ble bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Elevenes og lærlingenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skulle prioriteres og gis større oppmerksomhet i opplæringen. Videre skulle målene for grunnleggende ferdigheter integreres i alle læreplaner for alle fag, og progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring skulle synliggjøres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Kunnskapsløftet gjelder for hele grunnopplæringen. Innenfor videregående opplæring var en sentral begrunnelse svak gjennomføring, og det var i 2006 fortsatt 30 prosent av de som begynte i videregående opplæring som ikke fullførte med studie- eller yrkeskompetanse målt etter fem år (Markussen, 2010). Høsten 2011 var det fem år siden Kunnskapsløft-elevene begynte i videregående opplæring. Tall fra SSB kan ifølge Markussen si noe om hvorvidt Kunnskapsløftet har lyktes som en kompetansereform innenfor videregående opplæring. Elever som startet i VG1/grunnkurs for første gang høsten 2005, 2006 og 2007, har hatt et ganske jevnt nivå i prosentandel som oppnår vitnemål innen tre år i videregående opplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2012). I underkant av 50 prosent har oppnådd vitnemål innen tre år. Innenfor studiespesialisering er prosentandelen økt fra 74 til 76 prosent i løpet av disse tre årene (ibid). Det totale bildet viser at det er et stykke igjen for å nå en tilfredsstillende prosentandel når det gjelder å fullføre og bestå videregående opplæring. Frafall og svak gjennomføring i videregående opplæring er ifølge Markussen (2010) en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring, ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Videre sier han at det er grunn til å mene at mye både av prestasjonsforskjeller og av frafallet i videregående skole, kan føres tilbake

til prosesser og erfaringer fra tidligere år på skolen og i livet. Når det gjelder ungdomstrinnet er hovedutfordringen at en relativt høy andel av elevene går ut av grunnskolen med “så svake grunnleggende ferdigheter at de får problemer med å ta videre utdanning” (Mld.St. nr. 22 (2010-2011), s. 6). Ifølge NOVA-rapporten om ungdomstrinnet fra 2010 er elever med svake grunnskolekarakterer og yrkesfagelever med “dårlige grunnferdigheter” to grupper elever med høy risiko for ikke å gjennomføre videregående opplæring (Øya, 2010). Med dette som bakteppe er det grunnlag for å mene at fokus på de grunnleggende ferdighetene er av stor betydning for elevenes læring og videre gjennomføring av grunnskolen.

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, ble *systemutfordring* diskutert i policydokumentene (Lillejord, Hopfenbeck & Dale, 2010). Denne besto i at gapet mellom hva staten forventer og sektorens evne til å realisere forventningene – vanskelig kan minimeres av lærere og rektorer alene. Skoleeier og nasjonale myndigheter må hjelpe til. Det var behov for kompetanseutvikling for å støtte aktørene, og det ble satset på kompetanseheving i form av etter- og videreutdanning. Nødvendigheten av å styrke den lokale ledelsen og ansvarliggjøre skoleeier ble understreket (Lillejord, 2011).

1.2 Evaluering av Kunnskapsløftet

Det er foretatt omfattende evaluering av Kunnskapsløftet. Ifølge Utdanningsdirektoratets nettside har ti ulike forskningsprosjekt levert rapporter underveis i innføringen. Et relativt omfattende prosjekt, FIRE-prosjektet, ble avsluttet sommeren 2012.

FIRE-prosjektet (Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle – en evaluering av Kunnskapsløftet) er et samarbeid mellom ILS og NIFU STEP. Formålet er å belyse hvordan ulike strategier og tiltak i det nye styrings- og forvaltningssystemet prioriteres og gjennomføres på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Universitetet i Oslo, udatert nettside). Sammenhenger mellom intensjoner og realitet mellom systemnivå og praksisnivå vurderes. Utdanningsreformen analyseres som en del av moderniseringen av offentlig sektor, og endringer i pedagogisk praksis ses i lys av resultatorienterte konsekvenser.

Første delrapport "*Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*" (Sandberg & Aasen, 2008) i prosjektet beskriver og drøfter hvordan intensjoner, forventninger og vurderinger av Kunnskapsløftet som styringsreform viser seg i sentrale reformdokumenter og hvordan aktører på statlig nivå forstår og vurderer reformens intensjoner. Det ble foretatt dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter og dybdeintervjuer av sentrale aktører på nasjonalt styringsnivå. Rapporten konkluderte med at Kunnskapsløftet representerte et systemskifte og et nytt styringssystem; klarere nasjonale mål, mer kunnskap om resultater, tydeligere ansvars plassering, større lokal handlefrihet og et bedre støtte- og veiledningsapparat var gjeldende. NIFU STEP pekte på uklar styring og ansvars plassering i gjennomføringen av reformen.

Andre delrapport "*Kunnskapsløftet – en tung bær og bæres?*" (Møller, Prøitz & Aasen, 2009) undersøker hvordan rolle- og ansvarsfordelingen for innføringen av Kunnskapsløftet fungerer i praksis. Rapporten baserer seg på intervjudata med representanter for skoleeiernivå og skolenivå høsten 2007. Resultatene viser at representanter for skoleeiere, skolene og fagorganisasjonene opplever et hierarkisk implementeringsregime. De mener det i liten grad er tilrettelagt for initiativ nedenfra eller arenaer der myndigheter inviterer til forhandlinger. Forskerne peker på svake styringssignaler når det gjelder de grunnleggende ferdighetene.

Tredje delrapport "*Underveis, men i svært ulikt tempo*" (Møller & Ottesen, 2010) i forskningsprosjektet ser på endringer fra 2007 til 2010 i skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter, individuell vurdering og kvalitetsvurdering, rektors ledelse av reformarbeid og kompetanseutviklingsstrategier. Hovedkonklusjonene er at det er svært store variasjoner i hvor langt skolene har kommet i å realisere reformen. Når det gjelder grunnleggende ferdigheter er inntrykket fortsatt at dette blant lærere knyttes til elementære ferdigheter, ferdigheter som elevene burde ha tilegnet seg i løpet av barnetrinnet. Rektorene etterlyser klarere føringer på arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

Sluttrapporten i forskningsprosjektet "*Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?*" (Asen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012) benytter

datamaterialet fra delrapportene for å si noe om utvikling og endring i implementeringen av reformen i løpet av evalueringsperioden. Forskerne peker på fire sentrale elementer: Mål- og resultatstyring, kunnskapsbasert styring- og yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og ansvarliggjøring. Evalueringen viser at reformens ambisjoner er i ferd med å bli innfridd på noen områder. Lokalt læreplanarbeid er stimulert, og grunnopplæringen har fått et løft på vurderingsfeltet.

Variasjonene mellom skolene er imidlertid store, samtidig som implementeringen har resultert i økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, mellom politisk og profesjonell styring. Kunnskapsløftet som styringsreform i form av et systemskifte har i liten grad blitt viet oppmerksomhet i implementeringsarbeidet. Når det gjelder grunnleggende ferdigheter viser rapportens kvantitative materiale fra 2011 stor oppslutning om dette blant rektorer både i grunnskole og videregående skole. Det kvalitative materiale fra 2010 viser imidlertid at rektorer og lærere i begge skoleslag er oppmerksomme på de grunnleggende ferdighetene, men at det ikke så ut til å være noe "institusjonelt" fokus på arbeidet.

Jeg har tatt utgangspunktet i datamaterialet fra 2010 tilknyttet FIRE-prosjektet; intervjuer med rektorer og lærere ved seks grunnskoler og fire videregående skoler. En nærmere analyse av arbeidet med grunnleggende ferdigheter er gjort i forhold til to av skolene fra FIRE-prosjektet - en ungdomsskole og en videregående skole. Et forstørrelsesglass på temaet grunnleggende ferdigheter ved disse skolene kan eventuelt vise noe som peker utover konklusjonene i FIRE-prosjektets rapporter.

1.3 Forskningsspørsmål

Intensjonen er at de grunnleggende ferdighetene skal gjennomsyre alle fag i alle klasserom; at alle lærere på alle trinn skal ha ansvar for å trene elevene i å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy. Dette innebærer imidlertid samarbeid og krav til læreres kompetanse. Dette er et sentralt aspekt ved Kunnskapsløftet som reform, sett fra skolenes perspektiv (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Dette og FIRE-prosjektets funn i forbindelse med grunnleggende ferdigheter i delrapport 3 danner utgangspunkt for mitt forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider rektorer og lærere med de grunnleggende ferdighetene, og hvordan kan vi forstå deres praksis?

Aktørene er som nevnt en gruppe lærere og deres respektive rektorer på to skoler. I oppgaven vil jeg undersøke hva lærere og rektorer forteller om arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Ved å beskrive og analysere hva de gjør, har jeg til hensikt å si noe om hvordan vi kan forstå aktørenes praksis med grunnleggende ferdigheter.

Det stilles krav til læreres kompetanse og samarbeidsevne for å iverksette grunnleggende ferdigheter i tråd med Kunnskapsløftets intensjon. God ledelse på alle nivå kan være avgjørende for elevenes læringsresultater (Mld.St.nr.19 (2009-2010)). Tydelig ledelse i klasserommet er viktig, og vi vet at det som skjer i klasserommet har avgjørende effekt på elevenes læring (Møller & Ottesen, 2011). Hva lærere gjør med grunnleggende ferdigheter i klasserommet er viktig i denne undersøkelsen.

Grunnleggende ferdigheter skal gjennomsyre alle fag og fordrer faglig samarbeid mellom lærere og mellom lærere og ledelse. Følgelig stilles det også krav til lederes kompetanse både faglig og administrativt. Ledelse er hva Fevolden og Lillejord (2005) definerer som skolen *prosesskvalitet*, og er med på å påvirke det overordnede målet som er elevenes læring eller *resultatkvalitet*. I et ledelsesperspektiv spiller rektor en viktig rolle overfor lærere og elever. Hvorvidt rektor utøver god ledelse i tilknytning til arbeid med grunnleggende ferdigheter i personalet vil være viktig for elevenes læring. Rektor har særlig betydning i å motivere lærere og tilrettelegge for gode arbeidsforhold som i neste omgang påvirker elevenes læringsutbytte (ibid.). En viktig rolle for ledelsen i forhold til grunnleggende ferdigheter er for det første å motivere og tilrettelegge for dette arbeidet. En del av dette kan for eksempel være et mål mot å skape gode faglige samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiet. For det andre er det av betydning i hvilken grad fokus på grunnleggende ferdigheter er kommunisert eller adressert fra ledelsen, da det er med på å påvirke læreres praksis i klasserommet. For det tredje kan elevenes grunnleggende ferdigheter være avhengig av læreres felles arbeid med temaet i

skolens praksisfellesskap. Hvordan rektor på de to skolene tilrettelegger for samarbeid er av betydning for denne undersøkelsen. Også skoleeiers rolle overfor skolens praksis med grunnleggende ferdigheter er av betydning for undersøkelsen.

Struktur

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Innledende kapittel introduserer tema og problemstilling. Kapittel 2 tar for seg grunnleggende ferdigheter i en større utdanningspolitisk kontekst, hvor OECD har spilt og spiller en sentral rolle i nasjonal utdanningspolitikk. Kapittel 3 tar utgangspunkt i skolens samfunnsmandat, og presenterer to dimensjoner når det gjelder tolking av begrepet grunnleggende ferdigheter. Kapittel 4 tar for seg valg i tilknytning til metode. I Kapittel 5 er empiri og analyse presentert parallelt og suksessivt fra de to skolene jeg har sett på. Funnet er videre diskutert tematisk i forhold til oppgavens problemstilling og relevant teori i kapittel 6. Kapittel 7 inneholder oppsummering og konklusjon.

2. Kompetanse i OECD

Oppgavens tema og problemstilling kan plasseres i en større utdanningspolitisk sammenheng, hvor OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) spiller en sentral rolle i føringer overfor vår nasjonale utdanningspolitikk. OECD og EU-kommisjonen mener at tidlig innsats i barns utdanning vil gi større avkastning for samfunnet. Denne argumentasjonen støttes av nasjonal og internasjonal forskning (Mld.St. nr.30 (2010-2011)). Jeg vil kort redegjøre for DeSeCo, som har vært med på å forme utdanningspolitiske dokumenter relatert til "våre" grunnleggende ferdigheter. Videre nevner jeg internasjonale undersøkelser som har spilt en viktig rolle i denne sammenheng.

2.1 DeSeCo - Definitions and Selection of Competencies

DeSeCo-prosjektet ble lansert i 1997. Et bredt utvalg av eksperter, interesseorganisasjoner og sentrale aktører er gått sammen om å formulere et felles rammeverk for hvilke nøkkelkompetanser som er avgjørende for oss stilt overfor utfordringene i vår tid. Etter at Kirke,-utdannings- og forskningsdepartementet ble oppfordret av OECDs *Directorate for Education, Employment, Labour, and Social Affairs* om å delta, ble Universitetet i Oslo forespurt om å bistå.

På oppdrag fra ILS har Erik Knain (2001) skrevet en rapport som omhandler kompetanser i norsk offentlighet. Rapporten er basert på en idedugnad med inviterte bidrag fra et stort spekter av institusjoner og sosiale felt. Rapporten nevner flertydigheten av begrepet "kjernekompetanse", og at "key competency" i det tilsendte materialet til respondentene var oversatt til både "nøkkelkompetanse" og "kjernekompetanse" uten noen intendert meningsforskjell. Knain kategoriserer svarene basert på Franz E. Weinerts drøfting av kompetansebegrepets ulike betydninger (ibid). Disse omfatter fire kategorier: 1. Konkrete, spesifikke kompetanser for en bestemt situasjon eller oppgave. 2. Konkrete, spesifikke kompetanser som er generelt anvendbare. 3. Meta-kognitive kompetanser og 4. Personlige egenskaper. I tillegg viser Knain til 5. Kompetanse for omstilling og 6. Kulturell kompetanse. Rapporten som heter "Definering og valg av

kjernekompetanser i norsk sammenheng”, er slik et bidrag blant flere til DeSeCos arbeid med å definere hva viktig kompetanse består av.

Ifølge DeSeCo består kjerneelementet i en holistisk kompetansemodell av tre nøkkelkompetanser: Å samhandle i sosiale heterogene grupper, å handle autonomt og å benytte seg av interaktive verktøy. Kompetansene er publisert i rapporten ”Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society” (Rychen & Salganik, 2003). DeSeCos tre fagoverskridende kompetanser skal gjennomsyre alle nivåer i utdanningssystemet. Begrepet ”interaktive verktøy” forstås bredt, som språk, tegn, informasjonskilder og teknologi. Det er denne tredje av DeSeCos kompetanser, å benytte seg av interaktive verktøy, som er utgangspunkt og danner bakgrunnen for det som betegnes som grunnleggende ferdigheter i KL06 (Hertzberg, 2012).

2.2 Internasjonale og nasjonale undersøkelser

Internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) har hatt betydning for nasjonal utdanningspolitikk. Ifølge Øzerk (2006) har forskningsfunn i TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PISA fra henholdsvis 1995 og 2000 påvirket utviklingen av LK06. Elever fra 4. og 8. trinn deltok i TIMSS 95, hvor Norge var et av 45 land. I PISA 2000 deltok femtenårige elever fra 32 land. Her var lesing var hovedområde, men undersøkelsen omfattet også matematikk og naturfag. De norske resultatene var relativt svake både i TIMSS og PISA. Norske elever presterte under det internasjonale gjennomsnittet for alle land som deltok i TIMSS. I PISA presterte norske elever lavere enn de andre nordiske landene, og omtrent som gjennomsnittet i OECD (Kjærnsli, Lie, Oslen, Roe & Turmo, 2004).

Norge valgte en modell for kvalitetsvurdering i skolen i samsvar med tendensen ellers i Europa. Sommeren 2002 la et offentlig nedsatt utvalg, Kvalitetsutvalget, frem forslag til utforming av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnutdanningen i Norge (NOU 2002:10): *Førsteklasses fra første klasse*. Utvalgets utgangspunkt var at god kvalitet i norsk skole krever systemer som kan identifisere rom for forbedringer. Skolene må vurdere sin læringsvirksomhet i forhold

til sine oppsatte mål, og for å kunne gjøre dette må det avdekkes hva som fungerer og skal videreføres og hva som må forbedres. Politikerne hadde behov for å vite at skolen oppfylte sine mål. Tre hierarkisk organiserte kvalitetsmål ble introdusert av Kvalitetsutvalget: Resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet (Fevolden & Lillejord, 2005). *Resultatkvaliteten*, elevenes læring, var overordnet de to andre. *Strukturkvaliteten*, skolens rammebetingelser i form av bl.a. lover og ressurser, vil påvirke *prosesskvaliteten*, forhold knyttet til elevenes læringsmiljø. Ledelse ble av utvalget definert under prosesskvalitet, som i sin tur vil påvirke resultatene som oppnås. Hvordan resultat måles ble viktig. Utvalget konsentrerte seg om "basisferdighetene" i lesing, skriving, regning og engelsk (ibid.) De argumenterte med at basisferdighetene er grunnleggende for annen læring og foreslo et system med nasjonale prøver som et verktøy for måling av basisferdigheter. Slik fikk vi de første nasjonale kartleggingsprøver i lesing, obligatorisk for alle 2. og 7. klasser i skoleåret 2000/2001.

2.3 Læreplanen

Læreplanens generelle del (L93) gir uttrykk for at man ønsker å utvikle seks sider ved det å være menneske. Det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende og det miljøbevisste menneske (LK06, s.2ff). Disse seks utgjør til sammen det integrerte mennesket (ibid. s. 20). Mange av målene i generell del sammenfaller med hvordan DeSeCo definerer kjernekompetanse.

"Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet... Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt."
(Generell del av LK06, s.2).

Læreplanens generelle del, utgitt i 1994, videreføres i K06. Sett i forhold til DeSeCos tre kjernekompetanser; å samhandle i sosiale heterogene grupper, å handle autonomt og å benytte seg av interaktive verktøy – samsvarer de med kompetansene beskrevet gjennom mennesketypene i læreplanens generelle del. "Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling" (LK06, s. 20). I forbindelse med utforming av læreplaner i LK06 ble det lagt

til grunn at elevenes læring skulle fastsettes som mål for elevenes *kompetanse*. (Mld.St. nr.30 (2003-2004)). Kompetanse ble omtalt som evnen til å møte komplekse utfordringer. Kvalitetsutvalget definerte "basiskompetanse" som del av en helhetlig kompetanse. I høringsuttalelsene til Kvalitetsutvalgets rapport (NOU 2002:10) ble det i tillegg foreslått flere basiskompetanser i tillegg til utvalgets, noe som gjorde det vanskelig å avgrense "basiskompetanse" på en meningsfull måte. Departementet ønsket derfor å identifiseres noen sentrale ferdigheter som grunnleggende redskaper for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011). I læreplanene endte dette opp med begrepet grunnleggende ferdigheter. Gruppene som utarbeidet læreplaner for fag fikk forklart grunnleggende ferdigheter på denne måten:

"Grunnleggende ferdigheter er ferdigheter som er avgjørende for utvikling av faglig kunnskap og viten, og for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger. De grunnleggende ferdighetene er faguavhengige i den forstand at de er viktige for læring og utvikling i de fleste fag. Samtidig er de fagavhengige i den forstand at de utvikles på fagene premisser." (Utdanningsdirektoratet, 2004, sitert fra Engelsen 2007, s 102).

2.4 Grunnleggende ferdigheter

Ifølge Øzerk er det i KL06 første gang et læreplanverk fremhever noen ferdigheter som grunnleggende, men at de historisk sett kan spores tilbake til midten av 1980-tallet (Øzerk, 2006). I Mønsterplanen fra 1987 står det at en av skolens hovedoppgaver er "å gi opplæring i grunnleggende tale,- lese-, skrive- og regneferdigheter. Disse ferdighetene har avgjørende betydning for all læring og utvikling" (s.17). Her var betydningen imidlertid siktet mot elementære ferdigheter, f.eks. skrive- og leseopplæring på småskoletrinnet (Hertzberg, 2012). Før Kunnskapsløftet var det ifølge Kjell Lars Berge (2005) få som hadde diskutert forståelsen av de grunnleggende ferdighetene "som sådan".

I årene etter LK06 har temaet vært aktuelt i tilknytning til hvordan reformen er implementert i norsk skole. FIRE-prosjektet er et eksempel blant flere forskningsrapporter hvor grunnleggende ferdigheter er berørt. Utviklingen etter LK06, hvor en utvidet forståelse av *grunnleggende ferdigheter* er lagt til grunn, utfordrer rektorer og lærere i sin praksis rundt tilrettelegging av læring. Grunnleggende ferdigheter skal gjennomsyre alle fag i alle klasserom. Alle lærere på alle trinn skal ha ansvar for å trene elevene i å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy.

Utdanningsdirektoratet er i ferd med å revidere læreplanene og har i den forbindelse endret betegnelsen for to av de fem grunnleggende ferdighetene. “Å kunne uttrykke seg muntlig” er endret til “muntlige ferdigheter”. Betegnelsen “å kunne bruke digitale verktøy” er endret til “digitale ferdigheter”. De tre andre ferdighetene er uendret. Endringene vil gjøre seg gjeldende for fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag når læreplanene trer i kraft høsten 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Endringen til muntlige ferdigheter er gjort for å tydeliggjøre det dialogiske perspektivet i språket, og ikke bare den produktive siden av å kunne uttrykke seg muntlig. Endringen til digitale ferdigheter er gjort for å ivareta det kognitive perspektivet i ferdighetene, som holdninger, forståelse og kommunikasjon, og ikke bare rette oppmerksomheten mot programvare og utstyr som endrer seg hurtig.

Kort oppsummering

Som beskrevet ovenfor har både nasjonale og globale utdanningspolitiske faktorer gjort seg gjeldende i utviklingen av grunnleggende ferdigheter. Europeisk utdanningspolitikk, representert av OECD gjennom 2000-tallet, har lagt føringer på diskusjonen om kompetanse i undervisningsøyemed parallelt med utviklingen av innholdsbegrepet i Norge. DeSeCo's definisjon av kjernekompetansen “å benytte seg av interaktive verktøy” er definert som grunnleggende ferdigheter i våre utdanningspolitiske dokumenter. Videre har internasjonale undersøkelser referert til ovenfor delvis representert en viktig årsak til utvikling av LK06 og et behov for å vektlegge grunnleggende ferdigheter. Utdanningspolitisk kontekst nasjonalt danner utgangspunkt for hvordan lærere og rektorer arbeider med grunnleggende ferdigheter. Videre vil jeg si noe om skolens samfunnsmandat, som et utgangspunkt for senere diskusjon i forhold til arbeid med grunnleggende ferdigheter. Valg av teoretiske analysebegreper er tatt med for å situere studien, og gi innspill til drøftingsdelen i kapittel seks.

3. Skolens samfunnsmandat

Ifølge Erling Lars Dale er dannelsens grunnleggende kjennetegn kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar. Han knytter disse tre dimensjonene til et begrep om menneskets kompetanse. Dale knytter dette til skolens samfunnsmandat, det han forstår som "gagnlege og sjølvstendige menneske i samfunnet" (Dale, 2008).

Grunnleggende ferdigheter passer inn i rammen Dale skisserer som dannelsens grunnleggende kjennetegn. Gjennom ferdigheter kan man tilegne seg grunnleggende kompetanse på ulike vis. Kompetansebegrepet brukes i KL06 gjennom beskrivelser av *kompetansemål*. Ifølge Jon Hellesnes er praksis det samme som dannelsen. "Praksis uttrykkjer daninga liksom kroppsrørsler uttrykkjer gester og handlingar.." (Hellesnes, 1997). Hellesnes begrep om dannelsen som praksis, noe vi er i verden, og Dales kompetansebegrep har mye til felles med *grunnleggende ferdigheter*. Grunnleggende ferdigheter viser til noe aktivt, enten fysisk eller kognitivt. Vi tenker når vi bruker språk, regner eller benytter oss av digitale verktøy. I tråd med Hellesnes syn på dannelsen som noe vi er i verden, uttrykker vår praksis på skolen som leder, lærer eller elev våre ferdigheter, vår dannelsen eller visdom.

Ifølge Karseth og Sivesind (2009) er skolen tradisjonelt begrunnet ut fra sitt samfunnsmandat gjennom skolens formålsbestemmelser. Det mandatgitte ansvaret er imidlertid ikke like opplagt som før. Samfunnsoppdraget beskrives ikke lenger som normer til etterfølgelse slik lov og læreplan forutsetter, men er langt større grad forventningsbasert om å sikre effektive og læringsfremmende prosesser i skolen (ibid).

3.1 Skolens krav og samfunnets forventninger

Kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar er grunnleggende ferdigheter både skolen og samfunnet forventer elevene skal lære seg i løpet av sin skolegang. Dette krever gode skoler dersom de skal oppfylle sitt samfunnsmandat slik Dale refererer til. Hva er gode skoler? Samfunnet forventer at grunnskolen lærer elevene grunnleggende ferdigheter og forbereder dem til videre skolegang. Samfunnet forventer at videregående skoler lærer elevene sine grunnleggende ferdigheter slik at de kan gjennomføre og bestå, som en forberedelse til videre studier. I dette

perspektivet oppfyller ikke skolen sitt samfunnsmandat på alle områder i forhold til samfunnets forventninger, bl.a. fordi for mange elever dropper ut av skolen eller ikke oppnår gode nok resultater, jf. Kap.1.

Hargreaves (2004) beskriver hvordan skolen befinner seg i et krysspress mellom forventning om, og oppgaven med, å skulle forberede barn og unge på deltakelse i kunnskapssamfunnet og å skulle fungere som *motvekt* i det samme samfunnet. Som en del av utviklingen i offentlig sektor generelt, referert som New Public Management, har også skolene blitt mål- og resultatorienterte gjennom de siste ti årene. Fenomenet NPM er i følge Røvik (2007) blitt en felles betegnelse på de siste tretti års mange forsøk på å overføre forretningsinspirerte ideer til offentlig forvaltning. Begrepet er en “familie” av moderniseringsideer for offentlig sektor hentet fra privat sektor hvor kjernen utgjør ideer om profesjonell ledelse, oppdeling i resultatenheter og økt konkurranse (ibid).

Det er ifølge Fevolden & Lillejord (2005) skjedd et paradigmeskifte i skolen i form av at skolen har fått pålagt en større del av ansvaret for dens kvalitet. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) omfatter nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn og nettstedet skoleporten. Når det er elevens, gruppens og skolens skårer som blir gjenstand for oppmerksomhet, pålegges læreren og skolen ansvaret for å forbedre resultatene på avgrensede områder. Det skjer en vridning mot telling av resultatet på smale felt. Skolen er slik direkte ansvarlig for sitt bidrag for elevenes prestasjoner (Fevolden & Lillejord 2005).

Utvikling av evalueringssystemer og standardisering kan ifølge Hargreaves (2004) skape stagnasjon og økt byråkratisering. Samfunnet, representert av våre politikere, forventer bedre resultater i norske elevers prestasjoner i f.eks. PISA-undersøkelsene. “PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom oss..” (Kristin Clemet, 2010). Internasjonale undersøkelser initiert av OECD måler norske elever i forhold til elever i andre land vi liker å sammenlikne oss med. Også nasjonale prøver har som formål å vurdere noen av de grunnleggende ferdighetene, og fungerer sammen med ulike standardiserte kartleggingsprøver som resultatmål på individnivå, skolenivå, kommune- og fylkesnivå og på landsbasis. Det er viktig å presisere at

nasjonale prøver ikke er i tråd med DeSeCos kompetanser, som er alt for komplekse til å la seg teste gjennom standardiserte prøver (Hertzberg, 2012).

Ifølge Hargreaves (2005) er utfordringen for skolene i kunnskapssamfunnet å skape lærings- og samarbeidskulturer som sikrer faglig utvikling og fornyelse. Skolen som omsorgsfullt læringsfellesskap må balanseres i forhold til hva mål- og resultatfokus bringer med seg av "stagnasjon" og økt byråkratisering. Videre at vi vet hva mange av den senere tids endringer i lærerens arbeid på individplan går ut på. Vi er imidlertid ikke så sikre på hva de innebærer på det kollektive plan. Han viser til to ulike ståsted i forhold til læreryrket: En *profesjonalisering* innebærer at undervisningen er blitt mer kompleks og fagliggjort gjennom læreres deltakelse i beslutningsprosesser på eget fagområde. En *deprofesjonalisering* innebærer at læreryrket er mer rutinepreget og at de blir behandlet som folk som trenger trinnvise undervisningsmetoder, og som lydig må føye seg etter tester og læreplaner om de skal oppnå resultater. Lærers arbeid blir beskrevet som mer intenst (ibid).

Dersom grunnleggende ferdigheter er et politisk grep som skal demme opp mot elevenes dårlige resultater i internasjonale undersøkelser, er det ifølge Berge stor uenighet om hvordan de nasjonale prøvene skal tas i bruk som utgangspunkt for læring (Berge, 2005). Dersom arbeidet med grunnleggende ferdigheter gir seg utslag i å øve på tester for å forbedre resultatene er fokuset snevret inn til å gjelde resultatmål skolen er opptatt av å forbedre. "Teach for the test"- strategier i læringsarbeid vil av mange ikke kvalifisere som dannelsesfremmende. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter blir instrumentelt dersom hovedmålet er å oppnå en bedre score på de ulike testene. En konsekvens av dette kan bli at skoler som viser til gode resultater oppnår flere søkere og styrker sitt eksistensgrunnlag, mens skoler med dårlige resultater legges ned på grunn av manglende antall elever som søker seg til skolen. En rasjonell eller positivistisk tilnærming til grunnleggende ferdigheter ved å øve på nasjonale prøver er en konsekvens av hvilken betydning dette kan ha for skoler og områder eller lokalsamfunn.

Vi vet at det fokuseres på resultatmål i norsk skole i dag. Spørsmålet blir hvorvidt andre perspektiv på arbeid med grunnleggende ferdigheter også, eller i tillegg til, gjør seg gjeldende blant skolens aktører i klasserommet og i skolens praksisfellesskap.

Å være bevisst balansegangen i dobbeltrollen mellom skolens krav og samfunnets forventninger, handler ikke bare om elevenes læring, men også om organisasjonens læring. Evaluering må følges opp med gode læringsprosesser i skolene, og bearbeiding av resultater fra nasjonale prøver må skje gjennom god pedagogisk praksis. En god skoleleder må ifølge Fevolden & Lillejord (2005) være i stand til å utvikle riktige handlingsstrategier i forhold til resultatene fra blant annet de nasjonale prøvene. På bakgrunn av dette blir det viktig at rektor og lærere er bevisst sin rolle i forhold til skolens krav og samfunnets forventninger. Hva rektor og lærere *gjør* med grunnleggende ferdigheter i skolens praksisfellesskap er avhengig av hvilket perspektiv skolens ledelse har i spenningsfeltet mellom skolens krav og samfunnets forventninger.

Kort oppsummering

Rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter er relatert til skolens krav og samfunnets forventninger. Samfunnet forventer at skolene oppfyller sitt samfunnsmandat. Elevenes evne til kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar læres gjennom de grunnleggende ferdighetene, og representerer noe mer enn resultatene som avdekkes i nasjonale og internasjonale tester. Det er viktig for rektorer og lærere å finne en balanse i forhold til dobbeltrollen skolene har i å forberede elevene til et samfunn med andre og til dels utfordrende krav i fremtiden, og samtidig beskytte dem mot det uforutsigbare og utrygge i det samme samfunnet. Skoleledere har det største ansvaret for å sørge for at evaluering følges opp med gode læringsprosesser i skolene.

3.2 Tolking av begrepet grunnleggende ferdigheter

Lov og formålsbestemmelser er overordnet planverk som gjelder skole og opplæring, og det er i dette systemet at læreplaner gis sin autoritative status (Karseth & Sivesind, 2009). Læreplanen fungerer som et bindeledd mellom politikk, forvaltning og skole ved å formidle skolens mål. Ulstein definerer en autoritativ tekst som en tekst utgitt på forvaltningsnivå med stor påvirkningskraft og status, med makt til å forme liv (Ulstein, 2006). Rektorer og lærere tolker grunnleggende ferdigheter slik de er nedfelt i LK06 og bruker det i sitt læringsarbeid. Hvilken meningsskaping som skjer rundt denne prosessen er interessant med henblikk på å forstå deres praksis.

Grunnleggende ferdigheter har en dobbel funksjon i seg ved å være både det mål og et middel. Å bruke grunnleggende ferdigheter for å lære, som middel for å lære mer, for eksempel å lese. Å lære for livet viser til ferdighetene som mål i seg selv, eller som et mål som vil vare hele livet, jf. begrepet om livslang læring. Eksemplet å lese gjelder også her. Målet er at alle skal ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Grunnleggende ferdigheter gjelder både i læringsprosesser innenfor skolens organisasjon og utenfor i samfunnet forøvrig. Å bruke grunnleggende ferdigheter i læring for å oppnå læring for livet skal gi elevene muligheter for å mestre en voksen tilværelse og et fremtidig arbeidsmarked.

Det er interessant å tenke på hvilken meningsstyrende betydning begrepet *grunnleggende* har i forhold til andre ord som kan dekke samme fenomen; "nødvendige", "avgjørende", "forutsatte", "gjennomgående" eller "obligatoriske". Dette er bare noen eksempler på begreper som assosieres med *grunnleggende*. Læreplanen åpner for tolkning og et handlingsrom for læreres profesjonelle yrkesutøvelse i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Jeg vil skissere to aspekter ved hvordan vi kan forstå begrepet grunnleggende ferdigheter. Det første aspektet er en *elementær* versus en mer *sofistikert* forståelse av begrepet. Det andre aspektet er en *fagspesifikk* versus en *integrert* forståelse av begrepet. Aspektene er videre brukt som verktøy for å svare på oppgavens problemstilling, ved å gi innfallsvinkler til analyse og drøfting av hvordan vi kan forstå rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter.

3.2.1 Elementær versus sofistisert

I Norge har man valgt å bruke begrepet grunnleggende ferdigheter. DeSeCos "Key competency" innehar samme tvetydigheten begrepet "grunnleggende" har i Norge (Knain & Hertzberg, 2010). Begge termene kan gi assosiasjoner til noe elementært eller lett, som en grunnmur som må på plass før man kan gå videre i læringsprosessen. Noen ferdigheter er viktigere og mer sentrale enn andre. DeSeCos definisjon av kompetanse er "evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en aktivitet eller oppgave" (Knain, 2009). I et slikt perspektiv er kompetansen relativ. En "kompleks utfordring" for noen er ikke like kompleks for andre og omvendt. Imidlertid vil en elev forhåpentligvis oppleve stadig nye faglige utfordringer i løpet av sitt skoleløp. Begrepet *grunnleggende ferdigheter*, *basic skills* eller *kjernekompetanse* tolkes vidt, altså som en stadig mer sofistisert beherskelse av ferdigheten, kunnskapen eller kompetansen.

Kjernekompetanse og grunnleggende ferdigheter er begge funksjonelt definert, de refererer til et produkt av egenskaper ved et individs interaksjon med konteksten. Dette manifesterer seg i f.eks. handlinger elevene utøver i konkrete kontekster og situasjoner. Piaget bruker begrepet *gjenskaping* av kunnskap, at noe man lærer i en setting eller kontekst har verdi i en annen (Knain, 2009). Oates (2002) bruker begreper som *transfer* og *adapting* av kunnskap i denne vekselvirkning mellom individ og omgivelser.

Transfer: the benefit obtained from having had previous training or experience in acquiring a new skill or in adapting an old skill to a new situation. Normally measured as the percentage saving in time or effort for the new learning which can be attributed to previous training. (Annett & Sparrow, undated)

Å overføre en ferdighet fra en situasjon til en annen, eller til en liknende situasjon i en annen kontekst, er relevant kunnskap i en tid preget av raske endringer. Betegnelsen "omstillingsevne" er en hyppig etterspurt egenskap i dagens jobbannonser.

Når det gjelder til de grunnleggende ferdighetene, er det f.eks. viktig å bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet vi har med informasjonen vi har tilgang til. Å presentere innlegg eller argumentasjoner gjennom muntlige og skriftlige tekster i ulike fora er viktig både i dagliglivet og i utøvelsen av demokratiske verdier. Samtidig er det en utfordring å være kritisk til strømmen av informasjon vi og våre barn

utsettes for til daglig gjennom mediene. Å bruke digitale verktøy er blitt en nødvendighet. Elevene lærer å bruke digitale regneark på skolen og vi betaler regningene våre på nettbank.

Samfunnet rundt oss stiller oss overfor utfordringer på ulike nivå. Vi kan forstå grunnleggende ferdigheter som *nødvendige* ferdigheter i vår hverdag. Vi lærer å mestre våre liv gjennom *nødvendige* ferdigheter som ikke nødvendigvis er enkle å tilegne seg. Det kreves en stadig mer sofistikert tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Jeg har vist at begrepet *grunnleggende ferdigheter* en iboende tvetydighet ved seg. På den ene siden assosieres de med noe elementært, og/eller et viktig og nødvendig utgangspunkt for videre læring. Begrepet kan imidlertid også bety at ferdighetene utvikles gjennom en stadig mer kompleks utøvelse eller tilegnelse av dem.

3.2.2 Fagspesifikk versus integrert

I læreplanen ligger grunnleggende ferdigheter innbakt i de *fagspesifikke* kompetansemål.

I hver læreplan for fag er det en beskrivelse av hvordan utvikling av **grunnleggende ferdigheter** i faget både skal bidra til utvikling av elevenes og lærlingenes fagkompetanse, og hvordan de grunnleggende ferdighetene er en integrert del av denne fagkompetansen. (LK06, s. 1).

Fagspesifikke grunnleggende ferdigheter gjelder kompetansemål i de ulike fagene. Å skrive i faget norsk har andre kompetansemål enn å skrive f.eks. en rapport i naturfag. Muntlige ferdigheter i engelsk er knyttet til fagets kompetansemål, og muntlige ferdigheter i matematikk knyttet til fagspesifikke kompetansemål for dette faget. Samtidig skal grunnleggende ferdigheter gjennomsyre alle fag i alle klasserom. Det dreier seg om at alle lærere på alle trinn skal ha ansvar for å trene elevene i å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy. Her fremkommer ferdighetene som “gjennomgående” eller *integreerte*, på tvers av fag.

Kompetansemålene inneholder både fagspesifikke og integrerte aspekt ved grunnleggende ferdigheter. Et eksempel kan illustrere dette. I et av kompetansemålene etter 10. trinn for samfunnsfag skal eleven kunne ”gje døme på

og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordelig i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati” (LK06, s.88). Her er det mange grunnleggende ferdigheter i spill. Å uttrykke seg muntlig og skriftlig gjennom eksemplifisering og drøfting av sentrale begrep i samfunnsfag favner både et integrert og et fagspesifikt aspekt av ferdighetene. Integrert fordi vi er samfunnsborgere og lever i et sosialt fellesskap; å snakke om maktrelasjoner er en naturlig del av å eksistere som menneske. Enkelte ord i målformuleringene viser til generelle *måter* å uttrykke seg på, eller *strategier* man skal benytte for å vise en fagspesifikk forståelse av f.eks. begrepet demokrati: ”gje døme”, ”drøfte”, ”gjere greie for”. Begrepene læres gjennom språk, en integrert grunnleggende ferdighet, som er en forutsetning for en mer fagspesifikk begrepsforståelse. Noen begreper blir meningsløse dersom man ikke kan regne: *Flertall*, *mindretall*, *forholdstallsnivå*, *stemmevekt* og *prosentdeltakelse* er relevante ord i forhold til demokrati. Digitale ferdigheter gir elevene muligheter til å påvirke gjennom tilgang til informasjon og å skrive f.eks. leserinnlegg. En mer fagspesifikk forståelse av bruk av digitale verktøy kan være å lage statistikk på Excel-ark eller utforme digitale arbeidstegninger på yrkesfag.

Neste eksempel er hentet fra videregående opplæring. I faget matematikk T (teoretisk) er kompetansemål etter Vg1 innenfor emnet Tall og algebra bl.a. ”å kunne tolke, bearbeide og vurdere det matematiske innholdet i ulike tekster”. Og ”å kunne bruke matematiske metoder og hjelpemidler til å løse problemer fra ulike fag og samfunnsområder” (LK06, s.32). *Tolke*, *bearbeide* og *vurdere* peker mot integrerte grunnleggende ferdigheter som tilegnes gjennom å lese ulike tekster, tabeller, symboler, grafiske modeller eller regnemåter, og arbeide med dette gjennom skriftlige og muntlige uttrykk. Å beherske de integrerte ferdighetene er en forutsetning for å kunne nå de mer fagspesifikke ferdighetene, å kunne bruke matematiske metoder for problemløsning. Vi ser her fagspesifikke og integrerte aspekter ved grunnleggende ferdigheter. Eksemplene viser at grunnleggende ferdigheter er representert mer eller mindre eksplisitt i kompetansemålene slik de er formulert i LK06.

Jeg har vist at begrepet *grunnleggende ferdigheter* har både fagspesifikke og integrerte aspekter ved seg. Dette blir tydeligere ved "å gå inn i" kompetansemålene. Insentivet til å arbeide med lokalt læreplanarbeid kan ses i lys av dette.

Oppsummering

Skolens samfunnsmandat er knyttet til spenningsfeltet mellom skolens krav og samfunnets forventninger. Læreplanen som autoritativ tekst representerer skolens mandat gjennom kompetansemålene, og åpner for en profesjonalisering av rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter gjennom tolking av begrepet og arbeid med dette i lokalt læreplanarbeid. Man kan argumentere for at samfunnets forventning om at skolene skal levere resultater også fører til en deprofesjonalisering av rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter, fordi telling av resultater på smale felt og avgrensede områder kan virke styrende for hvilket fokus dette får på bekostning av andre perspektiv i arbeid med grunnleggende ferdigheter.

I et ledelsesperspektiv er det viktig å bevisstgjøre dette spenningsfeltet, fordi elevenes grunnleggende ferdigheter favner bredere enn hva resultatene på nasjonale prøver måler.

4. Metode

Våren 2010 ble masterstudenter i Utdanningsledelse ved ILS invitert til å delta i datainnsamling tilknyttet FIRE-prosjektet. Instituttet organiserte et prosjektseminar i forkant og forberedte oss på hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres. Praktiske og etiske retningslinjer ble gjennomgått. Innsamling av data gjennom intervjuer og observasjoner ble gjort over tre dager. Forskningsgruppen ved ILS holdt også seminar i etterkant. Her ble bl.a. ulike analysestrategier og analyseredskaper presentert og diskutert. Meldeplikten til NSD er derfor ivaretatt gjennom FIRE-prosjektet.

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er alt som knytter seg til forskningsundersøkelsen (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2007). Valgene som tas i tilknytning til *hva* eller *hvem* som skal undersøkes samt *hvordan* undersøkelsen gjennomføres, er med på å bestemme hva slags design undersøkelsen får. *Hva* jeg undersøker er arbeid med grunnleggende ferdigheter. For å kunne si noe om temaet har jeg undersøkt hva rektorer og lærere forteller om grunnleggende ferdigheter sin skolehverdag. Gjennom språket skaper vi mening, og gjennom meningsforhandlinger på ulike arenaer i skolens organisasjon skapes praksis. En sosial aktivitet formes i en sosial kontekst, og språket påvirker slik vår begrepsforståelse og våre handlinger.

Sproget stammer fra og refererer først og fremmest til hverdagen. Det refererer fremfor alt til den virkelighet, jeg oplever fuldt bevidst, den der er domineret af pragmatiske motiver (dvs. hele det betydningsområde, der direkte angår nutidige og fremtidige handlinger), og den jeg tager for givet, som noget jeg har fælles med andre (Berger & Luckmann, 1966 s.54).

Gjennom språket skaper vi representasjoner av virksomheten (Ottesen 2012), og arbeid med grunnleggende ferdigheter vil synliggjøres gjennom språklig samhandling.

Ved å beskrive læreres og skolelederes praksis ligger det også bak et ønske om å forstå, altså hvorfor deres praksis er sånn eller slik. Det kan være uenighet om bestemte måter å forstå begreper og den virkeligheten som språket er ment å beskrive. En forstående studie har til hensikt å utvikle en helhetlig forståelse av fenomenet som undersøkes (Grønmo, 2007).

Undersøkelsen er metodisk plassert innenfor en kvalitativ design. "Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv" (Postholm, 2005 s. 17). Blikket er rettet mot rektor og læreres handlingspraksis i forhold til grunnleggende ferdigheter, og egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. Et nært blikk på hva informantene forteller om sitt arbeid med grunnleggende ferdigheter kan gi en interessant synsvinkel og resultatene kan følgelig bidra som et viktig kunnskapstilskudd i den utdanningspolitiske diskurs.

4.2 Utvalg

FIRE-prosjektets utvalg består av ti skoler spredt geografisk, på fire fylker og seks kommuner, med ulik befolkningstetthet. Skolene representerer slik ulike landsdeler, ulike kommuner, by- og bygdeskoler samt store og små skoler (Møller et al., 2009). Også lærerne som ble intervjuet var håndplukket av rektor etter direktiver fra ILS for å få en mest mulig spredning også blant skolens aktører.

Grunnet oppgavens omfang er to av ti skoler valgt ut fra datamaterialet tilknyttet FIRE-prosjektets delrapport 3. To skoler gir en komparativ dimensjon i forhold til oppgavens problemstilling og rammebetingelser. Utvalget består som nevnt av en videregående skole og en ungdomsskole lokalisert vest i landet. I følge KOSTRA (KOMmune-STat-Rapportering er et nasjonalt informasjonssystem som gir styringsinformasjon om kommunal virksomhet) representerer ungdomsskolen et "urbant" område og den videregående skolen et område litt utenfor byen. Skolene tilhører samme fylke. Jeg valgte disse skolene fordi jeg var med og observerte i klasserom og transkriberte intervju med lærere på en av skolene. En forsker fra ILS gjennomførte intervjuene på begge skolene. At skolene representerer ulike skoleslag var i utgangspunktet ikke et kriterie av betydning.

Etter direktiver fra ILS har rektor på de to skolene håndplukket lærere som blir intervjuet. De representerer mest mulig variasjon gjennom fag de underviser i og ulike roller de innehar i kollegiet.

4.3 Intervju

Min studie er en analyse av intervjuer med to rektorer og to grupper lærere fra to skoler. Ifølge prosjektbeskrivelsen til FIRE er ikke formålet med kvalitative intervjuer å gi et representativt bilde av iverksetting av LK06, men å identifisere ulike tolkninger, tiltak, løsninger og elementer som fremmer og hemmer reformimplementeringer og reformens mål (Aasen, 2006). Rektor og lærere på alle ti skolene som var med i FIRE-prosjektets utvalg ble stilt de samme spørsmålene som er utarbeidet i vedlagte intervjuguide. Intervjuguiden er basert på analysene av data som ble samlet inn høsten 2007 (Møller et al., 2009).

Semi-strukturerte intervjuer ble gjennomført. Denne typen intervju kan best beskrives som en samtale mellom forskeren og den eller de som blir intervjuet, der gangen i samtalen er styrt av forskeren (Postholm, 2005). En semi-strukturert intervjuguide fungerte som en støttestruktur for å få til en naturlig samtale. Lærerne ble intervjuet i gruppe. Hensikten med gruppeintervju er å få fram et mangfold av synspunkter og vurderinger rundt tema de ble spurt om, og slik få en bedre og dypere forståelse av hvordan respondentene tenker og handler. Intervjuer stilte relativt åpne spørsmål om arbeidet med grunnleggende ferdigheter, og informantene valgte slik selv hva de assosierte eller hadde å si i tilknytning til tema. Sitatene fra intervjuer på Fjorden skole nedenfor illustrerer dette:

”...og så er det første bolk vi spør om, det er grunnleggende ferdigheter, og da var det slik at da jeg var her for tre år siden så fikk jeg inntrykk av at det ikke hadde skjedd noe egentlig med de grunnleggende ferdigheter etter at Kunnskapsløftet var innført...”

Informantene valgte selv hva de skulle ta fatt i, og dersom det stoppet opp ble det stilt oppfølgingsspørsmål av denne typen:

”Og på spørsmål om det med skiving eller muntlig eller regning så var det egentlig ikke noe som kom fram, er det noen forskjell nå tror du?”

Å legge til rette for en interaksjon med respondentene gir muligheter til å stille spørsmål utledet fra svar som er gitt. Nærhet i form av tilstedeværelse i intervjusituasjonen åpner også for å observere eller ense faktorer som kroppsspråk og stemmebruk.

Intervjuene varte i ca. en time og ble tatt opp digitalt før de ble transkribert. Ved å transkribere intervju oppleves situasjonen på nytt gjennom skriveprosessen. Et intervju består av ca. 25-30 sider transkribert tekst.

Det ble foretatt observasjoner i klasserom, men de er ikke eksplisitt referert til i oppgaven her, med ett unntak som ga tilleggsinformasjon i forhold til oppgavens problemstilling.

4.4 Avgrensning og analyse

Analysen av intervjuene avgrenses av forskningsspørsmålet som er hvordan rektor og lærere arbeider med grunnleggende ferdigheter, og hvordan vi kan forstå deres praksis. Ved å beskrive og analysere deres *snakk* rundt grunnleggende ferdigheter har jeg forsøkt fange deres praksis.

Jeg har foretatt en deskriptiv og fortolkende studie. En deskriptiv tilnærming reduserer datamaterialet, og analyseprosessen pågår både i løpet av og etter datainnsamlingen (Postholm, 2005). En induktiv tilnærming til analysen "lar" teksten i første omgang snakke på egne premisser. Når jeg videre anvender de mer teoretiske dimensjonene på begrepet grunnleggende ferdigheter, på det samme materialet, er tilnærmingen deduktiv. Først vil jeg beskrive hva rektor og lærere gjør, for så å tolke deres praksis ved hjelp av noen teoretiske begrep. En blanding av induktiv og deduktiv tilnærming er navngitt som abduktiv tilnærming (Ragin, 1994).

Analysen forholder seg således til annen vitenskapelig meningsforhandling som et bidrag fra aktører som utøver praksis med grunnleggende ferdigheter i en kunnskapsorganisasjon. Egen forforståelse av temaet, generelt fra egen praksis og spesielt fra litteratur og bakgrunnsdokumenter, har vært en del av prosessen. Et bredt tekstbegrep ligger således til grunn, både skriftlige og sosiale fenomen er en del av analysen.

4.5 Analysens troverdighet og gyldighet

Jeg ønsker å beskrive fenomenet gjennom tekst, og er derfor avhengig av å tolke teksten slik at min tolkning stemmer med det jeg ønsker å si noe om.

Transparens eller gjennomsiktighet er viktige kvalitetskrav til kvalitative undersøkelser (Tufte & Kristoffersen, 2005). Tolkning av materialet er avhengig av hvilke spørsmål som stilles, hvilket perspektiv en har og valg av analysemetode. Forskeren selv er det viktigste "måleinstrumentet" i kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Mine tolkinger av dataene påvirker undersøkelsens troverdighet og gyldighet. Både tekstutdrag og tolking av dem er avhengig av egen begrepsforståelse og valg av analysebegreper. Det blir viktig å synliggjøre avgjørelser som tas underveis i prosessen. Undersøkelsens gyldighet vil dreie seg om hvorvidt mine funn og konklusjoner synes rimelige (Grønmo, 2004).

En kvalitativ analyse av fire intervjuer kan ikke gi et heldekkende bilde av hvordan lærere og rektorer arbeider med grunnleggende ferdigheter, og hvordan vi kan forstå deres praksis. Mine funn kan imidlertid avdekke noen mønstre som kan gjenkjennes i en sammenliknbar kontekst, hvilken praksis man har med grunnleggende ferdigheter på andre skoler.

Videre vil det vil være en asymmetri i maktforholdet mellom informanter og forskere fordi vi som intervjuere styrer og kontrollerer intervjusituasjonen (Kvale, 1997). Informasjonsinnhenting gjennom intervju kan resultere i overrapportering og underrapportering. Den eller de som blir intervjuet kan bevisst eller ubevisst gjøre intervjueren til lags ved å svare det de tror intervjuer ønsker. Eventuelt holde tilbake relevant informasjon. Slik kan feilinformasjon eller mangel på informasjon ligge implisitt i datamaterialet.

Egen erfaring som lærer og skoleleder er med på å forme min forforståelse av fenomenet grunnleggende ferdigheter. Min bakgrunn kan være med på å styrke kvaliteten i undersøkelsen gjennom kunnskap om praksisfeltet, men den kan også fargelegge undersøkelsen mer enn nødvendig. Det er derfor viktig å ha en distanse for å kunne vurdere informantenes situasjon utenfra (Postholm, 2005). Dette har jeg ivaretatt ved å være bevisst min egen rolle som forsker. Egne fordommer rundt arbeid med grunnleggende ferdigheter er forsøkt utelukket i den grad dette er mulig.

Konteksten informantene befinner seg i er også mulige feilkilder. En rektor i utvalget er nytilsatt, mens en annen har lang fartstid. Aktørene befinner seg innenfor ulike typer skoler både når det gjelder antall elever og nivå.

Etiske vurderinger er tatt ved å sikre anonymisering av kildene. Jeg benytter meg av de samme fiktive navn på skolene fra FIRE-prosjektets rapporter. Informantene er referert til som rektor eller lærer, eller til forbokstaven i faget de underviser i. F.eks. lærer S (lærer i samfunnsfag).

5. Analyse av empiri

Når rektor og lærere snakket om grunnleggende ferdigheter, fokuserte de på noen av ferdighetene mer enn andre. Disse er gjengitt i analysen med referanse til hvilket aspekt ved ferdighetene som ble tydelig i deres meningsforhandlinger. Ifølge Gadamer kan man forstå en ting ikke bare ut fra en objektiv skildring, men også ut fra tingen i bruk (Ulstein, 2006). Gjennom snakk om praksis ble noen konkrete eksempler i tilknytning til grunnleggende ferdigheter nevnt. Spørsmål om ferdigheten "å kunne bruke digitale verktøy" trigget mye snakk og mange problemstillinger rundt bruk av IKT, men ikke for dem som en grunnleggende ferdighet. Dette var tilfellet på begge skolene. For å synliggjøre dette er analysen strukturert med følgende overskrifter for hver av skolene: *Arbeid med grunnleggende ferdigheter, eksempel som blir nevnt i tilknytning til grunnleggende ferdigheter og digitale verktøy.*

Rektor og lærere har ulike roller som leder og ledende, og har nødvendigvis ikke samme forståelse relatert til grunnleggende ferdigheter innenfor skolens organisasjon. På tross av ulike oppdrag og ulike prioriteringer i pedagogisk utviklingsarbeid har de et felles mål om å fremme elevenes læring. Intervjuene gir ikke grunnlag for å beskrive hva som eventuelt skiller rektorer og læreres praksis i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Datagrunnlaget viser imidlertid hva aktørene *samlet* sett gir uttrykk for på de respektive skolene. Rektor og læreres snakk gjenspeiler hverandre i en grad som gjør at analysen kan si noe om hvilken praksis aktørene på de to *skolene* har når det gjelder arbeid med grunnleggende ferdigheter. Intervjuene med rektor og lærere derfor slått sammen gjennom analysen.

5.1 Intervju med rektor og lærere på Fjorden VS

Fjorden skole er sitt fylkes største videregående skole med ca. 880 elever i mer enn 60 klasser. Ifølge skolens hjemmeside betyr dette at skolen tilbyr flere kombinasjoner av fag enn de fleste andre skoler. Tidligere allmennfag og yrkesfag er sammenslått, og skolen tilbyr i dag seks forskjellige utdanningsprogram, bl.a. medier og kommunikasjon, studiespesialiserende, teknikk og industriell produksjon og

elektrofag. 51% av elevene går på studiespesialisering. Rektor er nytilsatt, og var ikke rektor i FIRE-prosjektets forrige intervjurunde i 2007.

Rektor alene og tre lærere i gruppe blir intervjuet på skolen. Lærer K underviser i kjemi og prosess, lærer H underviser i historie og spansk og lærer S underviser i samfunnsfag og tysk. Etter ønske fra ILS om å intervju en gruppe lærere som viste forskjellighet, er gruppen håndplukket av rektor.

Arbeid med grunnleggende ferdigheter

Lærerne på Fjorden skole har ikke deltatt på kurs i tilknytning de grunnleggende ferdighetene i LK06. Rektor får spørsmål om det ville vært behov for kurs i forbindelse med grunnleggende ferdigheter.

Altså, jeg tror nok at veldig mange opplever dette med de grunnleggende ferdighetene som implementert i læreplanen og finner en del i hovedmålet der... og jeg tror veldig mange leser rett forbi og går inn for de fagspesifikke læremålene og har sitt hovedfokus der...altså nå er vi videregående skole, nå skal man kunne lese og skrive og man skal ha de grunnleggende ferdighetene med seg.. vi har en del andre mål vi skal forberede for yrke og for universitet og høyskole så vi leser de fagspesifikke målene det er der det vi bruker...(Rektor).

Rektor utfordres av intervjuer som nevner behovet for å kunne skrive akseptabelt innenfor ulike fagdisipliner på universitet og høyskoler. Rektor responderer med at for eksempel innenfor de tekniske fagene har man fokus på hvordan man skal skrive en rapport. "Også på studiespesialiserende innenfor de fagene der så har man jo fokus, men jeg tror de færreste tenker på dette som del av de grunnleggende ferdighetene men mer som de fagspesifikke".

Lærer K påpeker i lærerintervjuet at det er innført grunnleggende ferdigheter mye mer i språk på yrkesfaglig studieretning, da elevene er nødt til å dokumentere og vurdere egen læring skriftlig. Hun sier "...vi er mye mer nøye på at de bruker riktige faguttrykk og at språket blir korrekt sånn at de skal kunne mestre det når de kommer ut mot kunder og... Så der har vi mye større fokus på det enn før".

Det er ifølge rektor ikke noe felles fokus på grunnleggende ferdigheter i noe seksjonsarbeid på skolen. Hun refererer til "andre" prosjekter som foregår parallelt, bl.a. et konkret vurderingsprosjekt. Hun får spørsmål om hvor mye skolen styrer selv og hvor mye av det som er et resultat av fylkeskommunale føringer:

Ja...altså de styrer selvfølgelig. De har laget sine planer som vi må forholde oss til selvfølgelig. Det er ikke veldig styrende det er masse frihet og fleksibilitet.. det er opp til skolen å lage sine egne utviklingsplaner.(Rektor).

Spørsmål til lærerne om det er noe fellesfokus eller delprosjekter relatert til grunnleggende ferdigheter besvares slik:

H: Jeg for min del synes jo det er, på studiespesialiserende, så er snakk om de grunnleggende ferdighetene en banalitet, det er klart at de må kunne skrive, det er klart de må kunne bruke en pc, husker ikke hva det siste er, et eller annet, altså – det er ting som er så åpenbart som har vært nissen på lasset så lenge jeg har tråkket rundt og du har tråkket rundt...(lærer i bl.a. historie).

I: Så du synes det er en trivialitet.

H: En ren trivialitet. Og noen ganger så blir det faktisk nesten komisk og kunstig og altså. For guds skyld skal regning plutselig inn i et eller annet fag, det er så åpenbart utenpåklisset: det er klart de må kunne telle på fremmedspråk. Og hvis du skal lure inn en masse togtabeller osv. for å bedre regneferdighetene, det er jo ikke poenget..

I: Jaja! Eller lese vanskelig tabeller...

H: Poenget for fremmedspråkene er jo at du skal håndtere tall og forstå tall.

K: Jeg har egentlig alltid hatt fokus på språk, eller grunnleggende ferdigheter selv om det ikke sto på samme måte i den gamle læreplanen...(lærer i bl.a. kjemi og prosess)

I: Skjønner

K: Så vi har jo hatt et fokus på det alltid da...

H: Skolehistorisk så går det stort sett ut på å lære barna å lese og å skrive @@

Lærerne får spørsmål om hvorvidt fokus på de grunnleggende ferdighetene er gjennomgående i alle fag *i større grad* nå enn før:

H: Jeg arbeider jo da på studiespesialiserende – det er jo klart at – der skriver man og leser man jo...

I: Men regner? Ikke sant... det er jo også regning, og det er...

H: Det er gjort noen sånne latterlige forsøk på at de skal regne ut valuta på spansken, kan ikke si at de har lært noe mer spansk av at de kan gangetabellen...Jeg ser de lurte det inn i oppgavene...

I: Jaja! Jaja! Men du har jo samfunnsfag.

H: Ja, der må de jo lære seg å tolke tabeller og sånne ting.

I: Ja, ikke sant. Og vil du si at det er et sterkere innslag i ditt fag samfunnsfag nå, enn det var før Kunnskapsløftet?

H: Nei. Det har vi jobbet med alltid.

I: Ja. Hva vil dere si dere? Om dette?

S: Ja, altså, jeg tenker jo på dette her med skriveferdigheter... Når de har skriftlige prøver eller innleveringer, i samfunnsfag, så må jeg innrømme at jeg legger like lite vekt på språket nå som jeg gjorde før – jeg sitter ikke og retter setninger og språkfeil, jeg gjør ikke det. Jeg konsentrerer meg om innholdet, og ser i hva slags grad de har oversikt over

kompetansemålene, uten å tenke på rettskrivingen eller... Og det er også fordi at jeg vet at disse her har papirer på at de har lese- og skrivevansker, og at det skal på en måte ikke trekke ned. (Lærer i samfunnsfag).

Tre lærere som er håndplukket av rektor pga. sin forskjellighet blir tydelig gjennom intervjusituasjonen. Lærerne uttrykker seg på ulike måter når de snakker om grunnleggende ferdigheter, og inntar, har eller får ulike roller overfor intervjuer. Ytringene de har rundt temaet grunnleggende ferdigheter er med på å definere hvilken rolle lærerne tar eller har gjennom dialogen.

Lærer H er den mest muntlig aktive og kritiske av de tre når det snakkes om de grunnleggende ferdighetene. Hun har meninger og holdninger om dette som understrekes av ordene hun bruker: *komisk, kunstig, åpenbart, banalitet, trivialitet, lure, utenpåklippet, latterlig*. Hun sier at alle kan lese og skrive når de går på videregående skole, med hentydning om at det jo nettopp heter videregående skole. "...det er klart at de må kunne skrive, det er klart de må kunne bruke en pc, husker ikke hva det siste er, et eller annet, altså – det er ting som er så åpenbart..". Rektor påpeker også at det på videregående skole "forventes at man skal kunne lese og skrive". Grunnleggende ferdigheter betraktes som elementært. Lærer H sier videre "de har da alltid lært å telle på spansk, og dette er jo ikke noe nytt!". Denne type avvisende retorikk er ikke til stede over hodet hos Lærer S.

Lærer S viser ydmykhet overfor temaet grunnleggende ferdigheter, og muligens overfor intervjusituasjonen, og opptrer som mest tilbaketrukket av de tre fordi hun sier minst. Når hun snakker om skriveferdigheter i samfunnsfag forteller hun at hun legger like liten vekt på å rette setninger og språkfeil som før. Hun vektlegger innholdet i hva elevene har skrevet og ser i hvilken grad de har oversikt over kompetansemålene. Det hun forteller viser at hun til dels assosierer grunnleggende ferdigheter i skrijving med rettskrivning. Hun er likevel opptatt elevenes grunnleggende ferdigheter i skrijving gjennom kompetansemålene, men snakker om kompetansemålene som om de representerer noe annet enn skrijving som grunnleggende ferdighet.

Av sitatene kan vi lese at lærer H tolker grunnleggende ferdigheter som elementære ferdigheter, og bruker begrepet banalitet når hun nevner at elevene på studiespesialisering kan lese og skrive. Lærer H sier videre at grunnleggende

ferdigheter er noe de alltid har jobbet med, også før K06; å jobbe med tabeller i samfunnsfag og å regne med spanske penger i spanskundervisningen. Lærer S snakker om skriveferdigheter i betydningen norsk rettskriving, som hun ikke er opptatt av når hun retter skriftlige prøver i samfunnsfag.

Når vi spør rektor om det er noe nytt i forhold til muntlig og regning som grunnleggende ferdigheter svarer hun at de muntlige fagene selvsagt er et tema, men at det ikke er blitt tematisert i formelle organer eller i uformelle settinger. Det er opp til faglærere å tilrettelegge f.eks. bruk av forberedelsestid til muntlig eksamen. ”Det er bevisst at alle trener på muntlige presentasjoner ja, det er veldig utbredt, altså det vil si det har ikke noe med kunnskapsløftet å gjøre, det er en måte man arbeider på som før kunnskapsløftet og før R94 og før den tid og..”(Rektor).

Lese- og skrivestudio nevnes som eksempel på arbeid med grunnleggende ferdigheter

Rektor og lærere snakker om screening av elevenes lese- og skriveferdigheter i begynnelsen av skoleåret, og at elever som scorer lavt på testen rekrutteres til et lese- og skrivestudio. Det råder noe uklarhet blant lærerne om dette tilbudet, og hvem som har elever der. Lærer K sier ”vi er fortsatt god på lese- og skrivestudioet”, mens lærer S forteller hun ikke er involvert i dette siden hun ikke har elever her. Lærer K repliserer det er fordi elever fra studiespesialisering ikke er representert der i like stor grad som yrkesskoleelever. Spørsmål angående hvordan lærerne blir involvert og informert i forbindelse med dette gir mange ulike og usikre svar fra lærerne.

I: Hvordan blir dere som lærere involvert eller informert om hvilke elever som blir med på det studioet?

K: Etter at elevene har fått, altså de det gjelder, får, hvis de scorer så svakt at de kan få plass i et lese- og skrivestudio, det er jo et tilbud, og hvis eleven takker ja så blir vi informert.. det er jo eventuelt språkfagene det her går utover...

I: Blir de da tatt ut i timene, i språkfagene, er det sånn eller?

K: Nå har ikke jeg språkfag, men..

I: Men du har språkfag?

H: Ja, jeg har språkfag.

K: Ja du har språkfag, men du har ingen, nei, nei... jeg tror noen iallefall blir tatt ut i noen av timene...

H: Studieverksted er det vel noe som heter? Jeg vet ikke...

S: Nei, jeg tror.. det er vel kontaktlæreren som eventuelt får tilbakemeldinger, og det er vel innen norskfaget de får den opplæringen, eller om det blir lagt til spesielle fritimer som de har? For de tas ikke ut av noe fremmedspråksundervisning eller...Det er de som er minoritetsspråklige.. De kan tas ut av noen fremmedspråksundervisning – hvis de tar morsmålsopplæring, men vanlige etnisk norske som har lese- og skrivevansker....

K: Sånn som jeg oppfatter det så er det en kombinasjon av det. At de er enten, at de tas ut litt og så er det et supplement. De elevene som jeg vet har deltatt i det så er det sånn de synes det har vært veldig positivt.

S: Men det er jo veldig lite av den informasjonen som kommer tilbake til oss faglærere. Jeg vet f.eks. ikke særlig mye om mine elever i forhold til om de har lese- og skrivevansker. Jeg gjør ikke det.

I: Nei..

S: For det er veldig vanskelig å få den oversikten...

Lærer K fremstår i intervjusituasjonen for meg som “mest informert” av de tre lærerne fordi hun har svar på alt som dreier seg om de grunnleggende ferdighetene. Hennes utgangspunkt er at de på yrkesfag er opptatt av grunnleggende ferdigheter. “...vi er mye mer nøye” “....større fokus nå enn før..”, “.. jeg har alltid hatt fokus på...” “..vi er fortsatt gode på lese- og skrivestudioet”. Når det råder uklarhet om hva studioet er blant lærer H og S, kan hun opplyse om at de ikke har elever der fordi deres elever går på studiespesialisering. Hun informerer de andre om hvordan dette med lese- og skrivestudioet er.

Lese- og skrivestudioet ble imidlertid også nevnt i FIRE-prosjektets forrige intervjurunde på Fjorden skole, som et eksempel på arbeid med de grunnleggende ferdighetene (Møller et al., 2009).

Digital satsing

Digital satsing er høyt prioritert i skolens utviklingsplan, også som et ledd av en slik satsing i hele fylket. Rektor sier “I forhold til de grunnleggende ferdighetene så er det de digitale ferdighetene du vil kunne se igjen hele veien, men ikke forhold til lesing og skriving og regneferdigheter..”

Rektor og lærere er engasjerte i elevenes bruk av digitale verktøy. De er opptatt av utfordringene rundt andre ting enn det faglige elevenes pc`er fører med seg. Observasjoner i klasserommene viser utbredt bruk av digitale verktøy i ordinær klasseromsundervisning. Lærer H er selv en aktiv bruker av ny teknologi, men skeptisk til elevenes manglende fokus på bruk av pc i læringsøyemed.

H: Klart at det har blitt lettere når teknologien har blitt bedre, ting har blitt raskere. Men det som jeg oppdaget nå var at forstyrrelsen, distraheringen. Den har endret situasjonen dramatisk. Så gevinsten er sannsynligvis spist opp av forstyrrelsen (lærer i bl.a. historie).

K: Jeg er litt enig med deg. Vi har også brukt IT lenge, men det er jo en kjempefordel at elevene har egen pc, men hvis du skal ha noe gevinst av det så må vi styre bruken veldig, for ellers så er det alt mulig annet enn fag vi holder på med. Og det er jo tilbakemeldinger vi får fra elever også, at det er så mye mer gøy, og at de klarer ikke å holde seg vekk fra det som skjer på nettet, så vi bruker mye tid på rett og slett å kontrollere hva de holder på med på nettet. Der vi før brukte stasjonære pc-er og hvor de ikke var på nettet kunne de få en oppgave å løse og så måtte nestemann slippe til. Nå bruker du utrolig mye tid på å passe på folk, at...de forstyrrelsene du snakket om..(lærer i kjemi og prosess).

Det diskuteres på skolen at tilgangen til internett er et forstyrrelsesproblem. Lærerne snakker om elevenes ferdigheter i å unngå plagiatskontroll på innleveringer, samtidig som de har manglende ferdigheter i å søke informasjon og arbeide med elektroniske kilder. På spørsmål om hvorvidt noen har ansvar for å lære elevene opp i for eksempel hvordan man foretar digitale søk, er lærerne enige om at dette er en felles oppgave for alle lærere. Ikke bare biblioteket. Når det gjelder spørsmål om skolen har fokus på kurs til lærere i hvordan elevene skal hjelpes til å arbeide med digitale medier, er svaret fra rektor både ja og nei. Fokus er der, men det er ifølge rektor ikke godt organisert. Skolen bruker It's Learning som læringsplattform og forsøker få både lærere og elever "opp å gå der". De har en pedagog/koordinator i en kjøpestilling som er med på å legge til rette og det finnes en handlingsplan hvor det er lagt inn en del kursing for lærerne.

Når det gjelder nye eksamensformer og bruk av kilder er rektor opptatt av å begynne å tenke annerledes, det er hittil biblioteket som har blitt brukt som en ressurs med å gi opplæring av kildebruk og nettvett. Rektor vil endre praksis slik at dette skjer i klasserommet "...som en del av opplæringen i de forskjellige fag".

Kort oppsummering av hva intervjuene på Fjorden viste

Rektor uttrykker at *lærerne* nok er mer opptatt av de fagspesifikke kompetansemålene fremfor de grunnleggende ferdighetene, og at hovedmålet i læreplanen er noe lærerne lett hopper over da dette er en videregående skole hvor de fleste elever har de grunnleggende ferdighetene inne. Noen av lærerne uttrykker at de er opptatt av fagspesifikke mål, men kopler ikke dette eksplisitt til grunnleggende ferdigheter.

Lærer H ved skolen omtaler grunnleggende ferdigheter som elementære ferdigheter. Lærer K sier de på yrkesfaglig studieretning er mer opptatt av f.eks. å

skrive en rapport med riktig bruk av faguttrykk og korrekt rettskriving nå enn tidligere, at det er mer fokus på grunnleggende ferdigheter nå enn før. Lese- og skrivestudioet lærerne nevner som et eksempel på tiltak i forbindelse med å styrke de grunnleggende ferdighetene hos elevene er ment for de som trenger ekstra støtte i denne opplæringen, ikke for elever som mestrer å lese og skrive på tilfredsstillende nivå, som er flertallet av elevene. Rektor og lærere praktiserer ikke lesetrening som grunnleggende ferdighet her.

Rektor og lærere snakker mye om digital satsing, og er opptatt av utfordringene rundt elevenes tilgang til internett i undervisningstid og støyen dette gir rundt læringsarbeidet med elevene. Lærere og rektor på Fjorden snakker ikke om IKT som en grunnleggende ferdighet. Innholdsmessig dreier det seg om problematikken rundt elevenes bruk av pc som et forstyrrende element i undervisningsøyet samt hvordan skolen er utstyrt med antall laptop, smartboards og trådløst nettverk.

5.2 Intervju med rektor og lærere på Fagerby Skole

Fagerby skole er en ungdomsskole med 450 elever. Skolen får ifølge rektor elever fra lavstatusområder, og derfor også en ordning med budsjettjustering i forhold til levekårsundersøkelsen. Rektor har vært på denne skolen siden 1996.

Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter

Ifølge rektor har innføringen av Kunnskapsløftet vært en god prosess ved Fagerby skole.

Jeg synes jo at Kunnskapsløftet har vært kjempegreit for meg, for skolen, og jeg synes at vi har forandret oss veldig mye den stunden vi har jobbet. Det er jo den positive effekten på det, så kan du si at jeg opplever da at, for denne skolen, har det vært greit at vi har fått styre oss sjøl..(Rektor).

Det er arbeidet relativt mye med lokalt læreplanarbeid ved skolen. Hun forteller:

...men jeg tenker vi fremdeles er i en prosess og jeg har aldri følt, nå har jeg jo vært her siden 96, og jeg har aldri følt på en måte at vi har vært så i gang med noe som vi er akkurat nå. Vi er ikke ferdig så jeg tenker jo at dette fortsetter, altså det er jo en prosess de er jo ikke endelig ferdig disse planene selv om de har forandret seg gang på gang. Nye og nye utgaver, så har de forandret seg og noen av fagene er vi kommet lengre med enn andre fag, så har vi diskusjonene gående om samme måten å lage de på er like brukbar i alle fagene (Rektor).

Lærerne viser høy grad av bevissthet rundt temaet grunnleggende ferdigheter, og har fått ekstern input fra skoleeier om å integrere dem i skolens planer. Pålegg fra skoleeier om fokus på arbeid med grunnleggende ferdigheter nevnes her.

L3: Det jeg kan si er at vi har lagt inn i de ulike læreplanene et større trykk på grunnleggende ferdigheter. Det er nevnt spesifikt at vi skal lese i naturfag, vi skal regne i samfunnsfag. Så planene våre er nok tydeligere enn for tre år siden. Vi har jo i Fagerby kommune en såkalt fagoppfølging, fra skoleeier. Der fikk vi pålegg om å legge inn et større fokus på grunnleggende ferdigheter og det har vi gjort.

På Fagerby arbeides det med lesetrening i alle fag. Rektor forteller for eksempel om hvordan elevene leser i naturfag:

Vi har lesetrening når vi begynner på et nytt kapittel i naturfag så har de sånne lesetreningstrategier for hvordan de gjør det. Vi har prøvd å finne ut hvordan vi kan på en måte øke elevenes lesing og det er en konsekvens av de nasjonale prøvene. Støttet på fagvurdering på at de strategiene vi har valgt er på en måte i samsvar med forskning hvordan du bør gjøre det så det har vi jobbet veldig mye med.(Rektor).

Skolen har jobbet veldig mye med lesing ifølge rektor, men ikke særlig med skriving. Det har foregått "systematisk samarbeid om lesetrening" i et halvt års tid, men organisering i grupper og team har ifølge rektor vanskeliggjort et slikt samarbeid i skriving også.

Ja, og det ser jeg, og det vi nå har satt i gang med for et halvt år siden er denne systemiske samarbeidet om lesetreningen det har vi satt i gang, men ikke skriving og det, vi jobber veldig gruppedelt, det er litt av problemet med en skole som er så teamorganisert som vi er.(Rektor).

Lærerne sier de grunnleggende ferdighetene har fått "størst utslag" på lesing og IKT, i betydningen at skolen har hatt mer fokus på lesing og IKT. Her har de blitt "tydeligere", og de forteller de har jobbet mye med lesing de siste to årene.

L4: I forhold til det med grunnleggende ferdigheter har det for meg personlig, men også for flere, har Kunnskapsløftet og fokuset på grunnleggende ferdigheter bidratt til mer bevissthet. Altså ta eksempelet med lesing. Det er ikke bare mitt ansvar som norsklærer lenger. Alle har et mer bevisst forhold til grunnleggende ferdigheter, ikke bare det og det faget. Vi har også noen helt konkrete tiltak i forhold til de forskjellige ferdighetene, men den bevisstgjøringen om at dette er viktig uansett hvilke fag du underviser i og kan brukes i de ulike fagene.

Vi ser her at læreren er bevisst på grunnleggende ferdigheter i alle fag. Lærerne nevner eksterne forelesere utenfra som har hatt kurs om lesemetoder og strategier i tilknytning til en leseplan de har på skolen.

L4: Vi ved mitt trinn for eksempel, vi har tatt for oss disse ulike strategiene. Hver enkelt lærer skulle se igjennom og se om det var noe den enkelte lærer kunne tenke seg å prøve ut i egen undervisning. Vi hadde da en runde på 8. trinn der vi satt og diskuterte det. Da kunne jeg for eksempel si at jeg vil prøve den metoden og den metoden. Det der har jeg prøvd før, men nå vil jeg prøve ut på den måten. Så ble vi enige om at dette skal alle prøve ut i ulike fag. Det gjelder å prøve ut lesestrategier for å få opp forståelsen enten det gjelder naturfag eller matematikk.

De forteller konkret om hva de gjør når de skal lese i naturfag i ca. tjue minutters økter. De har fått et hefte med ulike strategier som kan benyttes i de ulike fagene, og sier selv de har gått veldig konkret til verks. Her kommer det tydelig frem at det er snakk om en fagovergripende satsning.

L1: Vi har en øvelse der vi skal skaffe oversikt over hele kapitlet på starten. Det er en stilleøvelse der elevene skal legge merke til bilder overskrifter, utmerkede ord og sånt noe. Et minutt på to sider, så blir vi. Da tar jeg tiden, og det gjør vi for å få oversikt. Hver uke setter jeg av 20- 25 minutter til lesing i naturfag.

Når det gjelder muntlige ferdigheter har de ingen spesifikk strategi for dette, men forteller de arbeider mye med muntlige fremføringer, prosjekter og presentasjoner. Kommunens modell for muntlig eksamen er lagt opp til at oppgavene gis tidlig og det organiseres grupper til forberedelse av muntlig eksamen. De forteller elevene arbeider mer i par og i grupper nå enn tidligere.

Ikke strategi som er en strategi for muntlig men, vi jobber veldig mye muntlige fremføringer..., men det er noe som gjennomsyrrer det hele som vi ikke på en måte har satt, sagt at det har vi fokus på, vi har fokus på det allikevel. (Rektor).

Rektor sier lærerne har forsøkt få inn ferdigheter i regning inn i fagplanene, og har hatt diskusjoner rundt arbeidet med dette.

Vi har jo prøvd å få det inn i en del, vi har vært bevisst på det når vi jobber med fagplanene våre, den diskusjonen har vi hatt, og veldig mye hvordan vi kan få det inn også, jeg synes lærerne er ganske kreative på hvordan de får det inn mange steder så, så har vi prøvd da. (Rektor).

Bibliotekutviklingsprosjekt og lesetreningsopplegg nevnes som eksempel på arbeid med grunnleggende ferdigheter

Skolen er med på et statlig "bibliotekutviklingsprosjekt" som eneste skole i byen. Her blir det servert frokost til elevene klokken halv åtte hver morgen. Bibliotekaren tar hver dag opp en debatt, hvor de diskuterer innleggene i skolens avis. Avisen har seks faste skribenter der fire kommer fra Fagerby skole. Rektor har prioritert ressurser til biblioteket:

Vi har brukt masse penger på ulike slike varianter av letteste middels tung leselig litteratur av alle sorter og slag, jentehyller, krimhyller. Alt hun kan finne på der nede, utrolig bibliotekar! Hun har jeg ansatt på heltid slik at jeg bruker veldig mye ressurser på biblioteket. (Rektor).

Lesetreningsopplegget beskriver rektor slik:

Så der har vi gjort mye (henviser til biblioteket) også har vi da hatt en gruppe som har jobbet med dette her, med hvordan vi skal få trent elevene til å bli bedre i å lese. Vi tenkte jo når vi

begynte selvfølgelig på lesekurs, men vi snudde veldig fort så det vi nå holder på med det at vi har lesetreningsopplegg i alle fag. (Rektor).

Digital satsing

Rektor forteller det er satset stort på IKT i kommunen samtidig som økonomien i det har vært overlatt til den enkelte skole. Han forteller videre at skolen har investert enormt mye penger i det og at det nå er to-tre elever pr. maskin og 15 sendere slik at hele skolen er trådløst dekket. Grupperommene er "stuet fulle" av datamaskiner og på hvert klasserom henger det to datamaskiner på veggen. I tillegg er det datarom og traller i hver etasje, i tillegg til at bibliotekaren låner ut bærbare pc'er. Skolen har brukt It's Learning som læringsplattform, men tester nå ut Arena i samarbeid med kommunen. Smartboards har så smått blitt tatt i bruk ved skolen.

Så har vi ett skikkelig dataundervisningsrom hvor det er plass til 30 elever og lærere har full styring og det er veldig bra sånn teknisk, hvor vi, hva skal jeg si, hvor vi underviser i Excel, hvor vi underviser i power point og den slags type (Rektor).

Rektor påpeker at ingen ved skolen skriver på skrivemaskin, og at personalet er relativt oppegående på IKT i forhold til alder. Lærerne er imidlertid ikke like begeistret når det gjelder hvor godt "skodd" skolen er når det gjelder datautstyr. Kompetanse er noe de savner.

L1: Det har vist seg at vi har en del lærere nå som ikke har så gode kompetanse på IKT som det vi i utgangspunktet trodde. Så der er det vel også blitt utarbeidet en plan. Vi har vel nå også faktisk bedt om hjelp utenifra, har vi ikke det?

I første intervju under fra 2007 hadde imidlertid rektor sagt hun var imponert over hvor fort lærerne tok det (Møller et al., 2009). Det har foregått lite diskusjon rundt intern kursing på dette området ifølge lærerne. De lærerne som har brukt utstyret effektivt synes nå det ikke strekker til.

L3: Fremdeles er vi svært godt skodd i forhold til andre skoler. Det er det ingen tvil om. Det svarer for så vidt elevene våre også i Elevundersøkelsen, at det er sjelden at de ikke får maskin hvis de trenger det.

L2 Det er jo fordi elevene bruker mer data her nå, enn de er vant til. Så det er bra. Men vi oppdager det når et helt trinn tar i bruk datamaskiner til tekstbehandling. Så har vi plutselig et mye større behov enn det vi kan klare å dekke.

Kort oppsummering av hva intervjuene på Fagerby viste

Rektor forteller om innføringen av ny læreplan som en "god prosess" ved skolen. Lærerne har i sitt lokale læreplanarbeid lagt et større trykk på grunnleggende ferdigheter slik at dette er tydeligere i fagplanene og også i deres praksis enn for tre år siden. Kommunen har fagoppfølging der de har fått pålegg om å legge inn et større fokus på grunnleggende ferdigheter. Rektor og lærere har et bevisst forhold til de grunnleggende ferdighetene slik de er nedfelt i K06

Fagerby skole har jobbet mest med lesing, og har i den sammenheng hatt besøk av eksterne forelesere i forbindelse med lesestrategier. De har imidlertid ikke ifølge rektor jobbet mye med skriving, grunnet vanskeligheter med å organisere grupper og team til også å samarbeide om dette parallelt.

IKT er satset stort på i kommunen, og både rektor og lærere er opptatt av kvantiteten i utstyret skolen disponerer; grupperom med maskiner, smartboards og antall bærebare tilgjengelige maskiner i forhold til elever. Lærere har etterspurt kursing i bruk av utstyret de besitter. Å kunne bruke digitale verktøy som grunnleggende ferdighet er ikke snakket om.

5.3 De viktigste funnene

Ifølge FIRE-prosjektets tredje delrapport trekker forskerne konklusjonen at rektorer og lærere ikke opplever at utdanningspolitiske myndigheter har kommunisert forventningene rundt sentrale sider ved K06 godt nok, bl.a. de grunnleggende ferdighetene. Videre, hvis hensikten har vært å myndiggjøre lærerne, har de ikke fått nok informasjon til å oppfatte hvor dypt læreplanmålet om grunnleggende ferdigheter griper inn i de enkelte fagene. Inntrykket er fortsatt at grunnleggende ferdigheter blant lærere knyttes til elementære ferdigheter, ferdigheter som elevene burde ha tilegnet seg i løpet av barnetrinnet. Forskerne viser dog til en forsiktig utvikling når det gjelder bevisstheten rundt arbeidet med grunnleggende ferdigheter blant lærerne i utvalget. Rektorene etterlyser klarere føringer i arbeidet med grunnleggende ferdigheter (Møller & Ottesen 2010 s.13).

Analysen av empirien fra Fjorden og Fagerby skole underbygger og nyanserer FIRE- prosjektets konklusjoner om hvordan skolens aktører arbeider med grunnleggende ferdigheter.

Et integrert aspekt

I følge datamaterialet her knyttes fortsatt grunnleggende ferdigheter til elementære ferdigheter blant noen rektorer og lærere. På Fjorden skole gir de generelt inntrykk av å forholde seg til grunnleggende ferdigheter som elementære ferdigheter. Rektor og lærere praktiserer sitt læringsarbeid uten spesifikke tanker rundt hvilke grunnleggende ferdigheter elevene skal beherske eller lære. Det er ikke dermed sagt at deres undervisning ikke er knyttet til grunnleggende ferdigheter. Ferdighetene er imidlertid ikke bevisstgjort på samme måte som på Fagerby skole, hvor grunnleggende ferdigheter knyttes til et bredere perspektiv. Et *integrert* aspekt gjør seg gjeldende i deres praksis gjennom et fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag. For det første har rektor og lærere forsøkt å integrere grunnleggende ferdigheter systematisk i planer. For det andre har de et bevisst forhold til grunnleggende ferdigheter fordi de eksplisitt sier de er viktige i alle fag. Skolen har en uttalt praksis når det gjelder å kunne lese og å kunne regne. Den er mindre uttalt i forhold til muntlige og digitale ferdigheter. Rektor og lærere på Fagerby skole etterspør veiledning i hvordan man skal gripe fatt i skriving som en grunnleggende ferdighet. Skolen er interessert i å videreutvikle dette inn i de ulike fagplanene, men har ifølge rektor ikke kommet dit enda i forhold til tidsbruk i skolens felles samarbeidstid.

Fokus på lokalt læreplanarbeid

Muligens representerer Fjorden og Fagerby to ytterpunkter langs en dimensjon hvor høy grad av bevissthet rundt grunnleggende ferdigheter sammenfaller med at skolen arbeider aktivt med dette, og lav grad av bevissthet sammenfaller med lite arbeid på skolen med temaet. Rektor og lærere på Fagerby har brukt mye tid i sitt arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolens felles samarbeidstid.

Pålegg fra skoleeier

Fagerby skole har fagoppfølging fra skoleeier, hvor de har fått pålegg om å “legge inn” et sterkere fokus på grunnleggende ferdigheter. Derfor har de nå et større “trykk” på grunnleggende ferdigheter enn hva som var tilfellet tidligere, eller ved forrige runde FIRE-prosjektet gjorde undersøkelser ved skolen i 2007 (Møller et al. 2009). Fjorden skole forholder seg til fylkeskommunale føringer, men rektor gir inntrykk av at

skolen har stor handlefrihet i forhold til pedagogiske prioriteringer av satsingsområder i sitt utviklingsarbeid.

Uklart hva som menes med muntlige og digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter er den rektor og lærere på begge skoler snakker mest om. Mange er engasjerte i IKT, men aktørene snakker ikke om dette som en grunnleggende ferdighet. Både rektor og lærere på Fjorden og Fagerby er opptatt av kvantifiserbare faktorer i tilknytning til IKT. Muntlige ferdigheter er omtalt i generelle vendinger på begge skolene, og nevnes i forbindelse med forberedelse til muntlig eksamen. Datamaterialet viser at det er grunn til å tro at det er uklart for rektor og lærere på Fjorden og Fagerby skole hva som menes med muntlige og digitale ferdigheter.

6. Diskusjon

Rektor og lærere på Fjorden og Fagerby tolker begrepet grunnleggende ferdigheter ulikt. Aspektene *elementær* versus *sofistikert* og *fagspesifikk* versus *integrert* synliggjøres i analysen av intervjuene, noen mer tydelig enn andre. Bildet som avdekkes viser stor variasjon, og gir grunnlag for nye spørsmål om hvorfor det er så ulikt.

De viktigste funnene i analysen: et *integrert aspekt*, fokus på *lokalt læreplanarbeid*, *pålegg fra skoleeier* og *uklarhet* rundt hva som menes med muntlige og digitale ferdigheter vil bli diskutert videre knyttet til teori og oppgavens problemstilling: hvordan vi kan *forstå* hva rektor og lærere gjør i deres arbeid med grunnleggende ferdigheter. Jeg vil først diskutere ulikheter mellom skolene, hvor implikasjoner for ledelse er tatt med. Videre vil jeg diskutere likhetene. Dette er gjort tematisk i forhold til begge skolene. Siste del har et mer overordnet blikk på styring og ledelse av arbeid med grunnleggende ferdigheter.

6.1 Skoleslag, begrepsforståelse og samarbeidskultur

6.1.1 Skoleeier

En grunnskole og videregående skole er per definisjon ikke like. Skoleslag kan indirekte ha noe å si for rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter, dette kommenteres underveis i kapitlet i forhold til funn fra Fjorden og Fagerby.

Fylkeskommunalt og kommunalt nivå er forpliktet til å sørge for tilbud til de som har rett til utdanning, i samsvar med de regler som gjelder (Fevolden & Lillejord, 2005). Skolene tilhører sammen fylke, men har ikke samme skoleeier. Fagerby skole har fått pålegg fra skoleeier om å sette grunnleggende ferdigheter øverst på dagsorden. Fjorden skole har ikke fått dette pålegget, men det kan være de har fått føringer på andre områder av fylkeskommunen. Ansvarsfordelingen mellom nivåene er med på å forklare hvorfor skolenes forskjellig praksis med grunnleggende ferdigheter.

Ifølge Fevolden & Lillejord (2005) har det vært omfattende endringer i kommunene, bl.a. nedbemanning av skolefaglig kompetanse i

sentraladministrasjonen. Videre at dette ikke er tilfellet i fylkeskommunen (ibid). Svak faglig kompetanse vil kunne føre til mangelfull kommunikasjon mellom skoleeier og skole, og dette kan bli et problem når det forventes at skoleeier skal delta aktivt i kvalitetsutvikling. Møller (2004) peker på at rektorer er lite fornøyd med oppfølging de får fra kommunen. Mangel på skolefaglig kompetanse kan forklare manglende oppfølging.

Ut fra analysen her viser skoleeiers rolle seg motsatt fra teorien. Skoleeier har en tettere oppfølging av arbeid med grunnleggende ferdigheter på Fagerby skole som er en grunnskole, en fylkeskommunen har i forhold til Fjorden skole som er en videregående skole. Det kan være de har fått føringer på andre områder.

Skoleeiers rolle i forhold til føringer om hva som skal prioriteres av utviklingsarbeid er av betydning for å forstå rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter på de to skolene. Det er også av stor betydning hvilken kompetanse skoleeier har i forhold til dette arbeidet.

6.1.2 Felles referanseramme

Læreplanen gir rom for tolking, og lokal eller individuell meningsdanning relatert til kompetansemålene kommer tydelig frem i analysen. Rektor og lærere på skolene forholder seg ulikt til meningsinnholdet i LK06 når det gjelder arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Aktørene på Fjorden skole representerer ulike holdninger til og tolking av fenomenet grunnleggende ferdigheter. Lærer H synes det er vrøvl, mens lærer K viser et noe annet engasjement gjennom sine ytringer.

Som beskrevet i teorigapitlet definerer Ulstein (2006) en autoritativ tekst en tekst utgitt på forvaltningsnivå med stor påvirkningskraft og status, og med makt til å forme liv. "Ein tekst som med rette skal brukast med autoritet, treng fagleg sett den autoritet som ei solid tolking kan gi" (Ulstein, 2006, s.107). Ifølge Ulstein kan en tekst bli omtolket eller forvrengt i institusjonen, i politikken eller i kulturen og derfor bli brukt til noe annet enn det "teksttolkarar" av faget mener er tekstens hensikt (ibid). Er læreplanens føringer angående grunnleggende ferdigheter av lærer H utsatt for et fortolkningsnivå uten solid forankring i noe? Hvorvidt det lærer H omtaler som "vrøvl" er det Ulstein kaller omtolking, forvrengning eller avvisning av en autoritativ tekst har

jeg ikke noe grunnlag for å si noe om. I avvisningen ligger det at man forstår, men ikke vil akseptere det. Ulike tolkinger som kan ligge bak lærer H sine uttalelser viser hvilket et spenn jeg vil tro også andre lærere beveger seg innenfor når det gjelder meningsdannelse knyttet til begrepet grunnleggende ferdigheter.

Rektor på Fjorden skole sier at mange *lærere* nok ikke opplever de grunnleggende ferdighetene som en del av fagspesifikke kompetansemål da mange "leser forbi" hovedmålene. Hun mener at lærerne nok vektlegger de fagspesifikke kompetansemålene fremfor det de opplever som grunnleggende ferdigheter gjennom hovedmålene i læreplanen. Rektor forteller noe om hvordan hun mener *lærere* tolker grunnleggende ferdigheter, men det er hun selv som betrakter grunnleggende ferdigheter som noe *annet* enn fagspesifikke kompetansemål. Hun sier videre at det de fagspesifikke målene "vi bruker", det er disse som er interessante mål for å forberede elevene til universitet og høyskoler. Hun eksemplifiserer dette med at elever må kunne skrive en rapport innenfor tekniske fag. Hun sier lærerne har sitt hovedfokus på fagspesifikke kompetansemål, og mener implisitt ikke på grunnleggende ferdigheter.

Lærer K på samme skole nyanserer bildet noe. Hun viser til hvor viktig det er at elevene mestrer faguttrykk i forhold til kunder, og forteller hun er mer bevisst det muntlige aspektet nå enn tidligere, når hun forholder seg til læringsarbeid med elever som skal ut i praksis. Hun kombinerer det faglige med muntlige ferdigheter, og skiller ikke mellom grunnleggende ferdigheter og fagspesifikke kompetansemål slik rektor gjør, eller mener lærere gjør.

Som vi har sett tolker rektor og lærere på Fjorden skole fenomenet grunnleggende ferdigheter forskjellig i forhold til aspektene beskrevet i kapittel 3. Hovedinntrykket er at de forholder seg til grunnleggende ferdigheter noe ubevisst gjennom fagspesifikke kompetansemål, og at de forstår grunnleggende ferdigheter hovedsakelig som elementære ferdigheter. Rektor og lærere gir uttrykk for at grunnleggende ferdigheter er noe elevene skal ha tilegnet seg gjennom tidligere skolegang. Det refereres til barnetrinnet ved en anledning, når det påpekes at "dette jo er en videregående skole og her kan man lese og skrive".

Dette er av betydning for å forstå deres arbeid med grunnleggende ferdigheter.

På Fagerby skole fremtrer rektor og lærere som en mer homogen gruppe i sin tolking av fenomenet grunnleggende ferdigheter. De har oppnådd en felles referanseramme i betydningen at det foregår meningsforhandlinger om temaet i felles planarbeid eller diskusjoner rundt pedagogisk praksis.

Wenger (2008) definerer *praksisfellesskap* som et fellesskap med tre praksisdimensjoner: En felles virksomhet, et gjensidig engasjement og det han kaller et felles repertoar (Wenger, 2008). Innenfor skolen som organisasjon foregår det møtevirksomhet hvor lærere og rektor gjør ting sammen, og slik opprettholder viktige relasjoner for faglig diskusjon. Rektor og lærere på Fagerby har diskutert grunnleggende ferdigheter i sitt praksisfellesskap, og fått en forståelse av hvordan de kan synliggjøres i læringsvirksomheten, i planlegging og gjennom praksis. Begrepet "repertoire" omfatter bl.a. rutiner, ord, måter å gjøre ting på, handlinger eller begreper man har tilegnet seg gjennom tid. Gjennom felles virksomhet skapes ressurser til meningsforhandling (Wenger, 2008).

Over tid har rektor og lærere på Fagerby vært engasjert i læreplanarbeid med meningsforhandlinger knyttet til grunnleggende ferdigheter. Dette har vært med på å gi rektor og lærere på Fagerby en felles referanseramme, eller en "aktiv" tolking av fenomenet grunnleggende ferdigheter. Dette er av betydning for å forstå deres arbeid med grunnleggende ferdigheter.

Rektor har et spesielt ansvar for å legge til rette for språklig samhandling, og være oppmerksom på hvordan hun selv er med på å skape meninger og løsninger (Ottesen, 2011). Det er viktig for skolens ledelse eller rektor å skape et rom for meningsforhandlinger som åpner for deltakelse og medvirkning i forhold til arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolens planarbeid. Dette er en forutsetning for å få til profesjonelle læringsfellesskap på en skole, hvor rektor gjennom faglige diskusjoner kan påvirke læreres undervisningspraksis.

Gir lærerne ved Fagerby en "mer solid tolking" av grunnleggende ferdigheter i K06, slik at læreplanen fremstår som autoritativ slik Ulstein forstår det? Svaret blir ja fordi de forholder seg til grunnleggende ferdigheter i K06 på en *annen* måte enn de gjør på Fjorden skole. Dette vil bli drøftet videre under neste overskrift.

6.1.3 Samarbeid i lærerkollegiet

Rektor på Fagerby har vært med på hele prosessen da hun også var rektor på skolen før LK06. Hun forteller at planene deres er *tydeligere* nå enn før og *systematisk samarbeid* er iverksatt. Det foregår systematisk samarbeid om lesing som grunnleggende ferdighet på Fagerby skole. Rektor og lærere reflekterer over hvordan de kan integrere andre grunnleggende ferdigheter inn ulike fag gjennom felles planarbeid.

At alle lærere på alle trinn skal ha ansvar for å trene elevene i å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy betraktes av rektor og lærere på Fagerby skole som viktig i skolens praksisfellesskap. Tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for at grunnleggende ferdigheter "gjennomsyrrer" alle fag. Lærerne sier at alle lærere skal være leselærere (kap.5). Det er grunn til å tro at de også er bevisst på at alle lærere skal ivareta de andre grunnleggende ferdighetene.

Ifølge Marit Aas (2011) er lesing og skrijving et godt utgangspunkt for rektorer som ønsker å igangsette et faglig utviklingsarbeid som involverer alle skolens ansatte. Ifølge Spillane (2005) avhenger samhandling og de verktøy som tas i bruk mellom ledere og de som blir ledet, av skolefag. I samhandling knyttet til lese- og skriveferdigheter er det mer balanse mellom formelt utpekte faglederes snakk og lærernes snakk enn i samhandling knyttet til matematikk, der utpekte fagledere står for det meste av snakkingen. Lesing og skrijving genererer også mer uformelt snakk mellom skolens ansatte, enn hva matematikk gjør (ibid). Dette kan være med på å forklare rektor og læreres fokus på lesing og skrijving i lærerkollegiet på Fagerby skole. De har også diskutert hvordan de skal få regning som grunnleggende ferdighet inn i fagplanene, men ikke i like stor grad som lesing. Noen ferdigheter kan være lettere å diskutere i et lærerpersonale enn andre.

Det er organisatorisk lettere å tilrettelegge for kunnskapsutvikling for skoleledere på mindre skoler. Grunnskolen har lengre tradisjon for samarbeid på tvers av fag, spesielt på barnetrinnet. Rektor på Fagerby ser det imidlertid også som en utfordring å få tid til systematisk arbeid med alle ferdighetene i forhold til tiden det tar. “..dette systematiske samarbeidet om lesetreningen det har vi satt i gang, men ikke skriving og det, vi jobber veldig gruppedelt, det er litt av problemet med en skole som er så teamorganisert som vi er”. Videre er det primært rektorer i grunnskolen som har en forventning om at lærere som har deltatt på kurs skal dele sine refleksjoner med kolleger i etterkant (Møller, 2011). Fagerby skole har fått ekstern veiledning i lesestrategier, og lærerne forteller om erfaringsutveksling de har hatt på trinn i etterkant av å praktisere måter å lese på.

Hvis rektor og lærere skal forbedre kvaliteten på læringsprosesser er det nødvendig å utvikle en felles kunnskapsbase og lære mer om undervisning og læring (Fevolden & Lillejord, 2005). Oppdatering av kunnskap, erfaring med egen praksis og faglig diskusjon med kollegaer på skolen påvirker aktørenes arbeid med grunnleggende ferdigheter. Lærer 4 på Fagerby uttrykker “..men den bevisstgjøringen om at dette er viktig uansett ...”, “.. det gjelder å prøve ut strategier og få opp forståelsen..”. Det hun sier illustrerer en bevisst holdning til grunnleggende ferdigheter, fordi hun har samarbeidet med andre lærere om hvordan dette kan praktiseres på en god måte i klasserommet.

Dette er av betydning for å forstå rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter på Fagerby skole.

Samarbeid om grunnleggende ferdigheter mellom lærere på Fjorden skole er ikke systematisert slik som på Fagerby. På Fjorden skole vil kanskje fagene være mer avgjørende for samhandling mellom ledere og lærere, fordi videregående skoler preges av en *fagorientert profesjonskultur* der læreres identitet er knyttet til faget de er utdannet i (Helstad, 2011). Videregående skoler kjennetegnes ved at de er større og derfor mer byråkratiserte og spesialiserte enn grunnskoler. De har faglærere i motsetning til flertall av allmennlærere i grunnskolen. Lærere på videregående skoler arbeider gjerne i fagseksjoner eller avdelinger, noe som kan by på logistiske utfordringer når det gjelder tilrettelegging for samarbeid og kompetanseutvikling.

Lærerne tilhører som nevnt ulike fagkulturer som er bærere av ulike normer og praksiser. Helstad (2011) refererer til Grossman & Stodolsky når hun sier forskere understreker viktigheten av å forstå disse forskjellene i fagkulturer for å kunne lykkes med skoleutvikling og læreplanimplementering i dette skoleslaget.

Hargreaves (2005) mener lærerindividualisme, isolasjon og det som kalles privatisme kan være trusler for utvikling av skolens felles pedagogiske mål. Det er likevel trekk som gjennomsyrrer yrkeskulturen i spesielt videregående skole, og han betrakter individualismen som et komplekst sosialt og kulturelt fenomen med mange betydninger, ikke bare negative (ibid). For å forstå hva lærere gjør og hvorfor, er det viktig å forstå læringsmiljøet og den yrkeskulturen læreren er en del av. Læreres personlige engasjement med et økende antall elever med spesielle behov, under press og forventninger om resultatansvar, er med på å gjøre lærerne "klasseromsentret" (Hargreaves, 2005).

Det er grunn til å anta at læringsmiljøet og yrkeskulturen på Fjorden skole er preget av stor grad av individuell frihet når det gjelder utøvelse av personlig skjønn i forhold til arbeid med grunnleggende ferdigheter. Fagorientert profesjonskultur og lærerindividualisme kan være med på å vanskeliggjøre en felles identitet eller en felles pedagogisk plattform fordi skolen er en stor og kompleks organisasjon.

Skoleledere står her overfor store utfordringer når det gjelder å tilrettelegge for kollektiv kunnskapsutvikling. Dette er av betydning for å forstå rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter på Fjorden skole.

Hvorvidt rektor *tilrettelegger* for samarbeid i lærerkollegiet er av betydning for å forstå aktørenes arbeid med grunnleggende ferdigheter på de to skolene. En skole har en relativt flat struktur sammenlignet med andre organisasjoner, og gir dermed rektor et stort kontrollspenn (Møller, 1997). Rektors mange administrative oppgaver som budsjettering, ansettelse, møter med ansatte, møter med eksterne, timeplanlegging, bruk av lokaler etc. kan gå på bekostning av hennes faglige og pedagogiske oppgaver. I tillegg til å være, som rektor sier, "så teamorganisert" som Fagerby skole er, vil det være en utfordring for rektor å koble det administrative med faglige spørsmål, hvor en utvikling man ønsker seg og faktisk utvikling er målet.

Kort oppsummering

Jeg har diskutert ulikheter mellom Fjorden og Fagerby for å forstå hvordan rektor og lærere arbeider med grunnleggende ferdigheter på de respektive skolene. Disse er knyttet til analysens funn og diskutert i forhold til *skoleslag*, *begrepsforståelse* og *samarbeidskultur* med implikasjoner for ledelse. Ulikhetene er ikke gjensidig utelukkende kategorier, men fungerer som en struktur på diskusjonen.

Fjorden og Fagerby representerer ulike *profesjonskulturer* i kraft av sitt skoleslag, en stor videregående skole og en grunnskole. Skolene har også ulike føringer fra skoleeier. Rektor og lærere på Fagerby har utviklet en *felles referanseramme* i forhold til fenomenet grunnleggende ferdigheter over tid, gjennom systematisk samarbeid i sitt praksisfellesskap. Rektor og lærere på Fjorden skole har ulike tolkinger og meninger om fenomenet grunnleggende ferdigheter. De har ikke reflektert over eller diskutert grunnleggende ferdigheter i noen av skolens felles arenaer.

Ledelsesutfordringer er knyttet til skolefaglig kompetanse i pedagogisk utviklingsarbeid og tilrettelegging av arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolens organisasjon. Det er større ledelsesutfordringer knyttet til organisering av pedagogisk utviklingsarbeid i store og komplekse organisasjoner som Fjorden skole representerer. Jeg vil videre se på noen likheter mellom skolene for å forstå rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter.

6.2 Uklart hva som menes med muntlige og digitale ferdigheter

6.2.1 Å kunne skrive og muntlige ferdigheter

Det er ikke arbeidet med skriveferdigheter og muntlige ferdigheter på samme systematiske måte på Fagerby skole enda, selv om de har reflektert over dette i sitt praksisfellesskap.

I internasjonal sammenheng kalles den type kunnskap som har med kompetanser i skiving og lesing å gjøre for *literacy* (Berge, 2005). Ordet dekker noe

av den samme betydningen som det tyske *bildung* og det norsk-danske *dannelse*. Begrepet literacy dekker ifølge Berge alle meningsskapende aktiviteter vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster. Hensikten med språket i en sosial situasjon blir viktig, og dette samspillet knyttes til ulike sjangre. Sjangerbegrepet er sentralt i literacy-tradisjonen og er i tråd med DeSeCos kompetansebegrep. Perspektivene dannelse og literacy bidrar til innsikt i kunnskapsbegrepet og de grunnleggende ferdighetene (Knain, 2009).

Det er det økende krav til skriftkyndighet og kompetanse i språkferdigheter, *literacy*, i alle sektorer som en del av moderniteten (Berge, 2005). Ifølge Berge er literacybegrepet både smalere og videre enn dannelsesbegrepet, da det fokuserer spesielt på skriftspråket som grunnlaget for menneskets dannelse. Samtidig forstås begrepet som "utviklings- og læringsprosess som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskappingsressurser; hverdagsspråk, matematiske formler og visuelle fremstillinger". Ved å tre inn i skolen blir man deltaker i en "tekstkulturell dannelsesreise", fra det naturlige til det kulturelle (ibid). Videre nevner han skrivingens ulike funksjoner; å kommunisere, å ivareta og sortere tanker og å gi forestillinger om virkeligheter i tid. Han sier grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig *meningsskaping* og skriftlig *håndverk*. Meningsskaping i betydningen tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Håndverk i betydningen "samordning av mentale, motoriske og formelle delferdigheter som f.eks. gir oss leselig skrift og en god språklig fremstilling" (s.7).

Å skrive er en meningsskapende handling. I forhold til elevenes skolegang eller deltakelse i hva Berge kaller en dannelsesreise kan det hevdes at det arbeides på Fjorden og Fagerby med skriving som grunnleggende ferdigheter slik Berge formulerer dem, eller slik fagplanene formulerer dem i sine mål. Dette arbeidet er imidlertid ikke *uttalt* eller *bevisstgjort* som grunnleggende ferdigheter av rektor og lærere. Muligens er det noe uklart for aktørene hva som ligger i begrepet grunnleggende skriveferdigheter, eller det kan være slik rektor på Fagerby uttaler - at det ikke har foregått noe samarbeid lærerne imellom om grunnleggende skriveferdigheter slik samarbeidet er iverksatt i tilknytning til lesing som en

grunnleggende ferdighet. Dette kan være av betydning for å forstå rektor og læreres arbeid med å skrive som en grunnleggende ferdighet på de to skolene.

Når det gjelder å trene elevene i å uttrykke seg muntlig som en av de grunnleggende ferdighetene, er dette omtalt i generelle vendinger både ved Fjorden og Fagerby skole. Lærerne på begge skolene snakker om tilrettelegging rundt eksamen, på Fagerby nevner de kommunens modell for muntlig eksamen som gir rammer for organisering av forberedelsestid. Lærerne på begge skolene sier de arbeider mye med muntlige presentasjoner og prosjekter i ulike fag. Ifølge lærerne på Fagerby arbeider elevene mer i par og grupper nå enn tidligere.

Muntlighet og språk er den ferdigheten som kommer først i tid gjennom sosialisering, og er en forutsetning for å mestre andre grunnleggende ferdigheter. Det er den grunnleggende ferdigheten som er den viktigste for vår sosialisering og blir kanskje tatt for gitt i undervisningssituasjoner. Snakk foregår hele tiden gjennom språk og kan være vanskeligere å “skille ut” som en grunnleggende ferdighet. Språket, snakket og formuleringene som skjer i klasserommet, kan gjerne gjenspeile høy grad av trening i muntlige ferdigheter, men ubevisst fordi språket er så altomfattende. Språket vårt er integrert i vår væren, elevene snakker sammen hver dag i deres ulike roller og *muntligheten* er der hele tiden mer eller mindre bevisstgjort. *Muntlig trening* er ikke like lett å få tak på slik som ferdigheter i regning eller bruk av IKT, som lettere lar seg konkretisere og eksemplifisere. Lærere nevner eksempler på flere former for muntlig trening, men sier de ikke har hatt fokus på dette som *en grunnleggende ferdighet*. Muligens fordi, som en lærer på Fagerby sier, at de ikke har “noen spesifikk strategi”, eller at de ikke har reflektert over temaet i sitt praksisfellesskap. Det er uklart for aktørene på begge skolene hva det innebærer å uttrykke seg muntlig som grunnleggende ferdighet. Det er grunn til å tro at det ikke er stilt spørsmål om hva muntlige ferdigheter er eller betyr fordi det bokstavelig talt oppfattes som selvsagt. Dette kan være av betydning for å forstå rektor og læreres arbeid med muntlige ferdigheter på Fjorden og Fagerby skole.

Som nevnt innledningsvis er betegnelsen “å kunne uttrykke seg muntlig” endret til “muntlige ferdigheter” i nytt “*Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*”.

Dette er gjort for å vise til dialogiske forhold mellom en som ytrer og en som lytter – fremfor en forståelse av muntlige ferdigheter som utelukkende produktive (www.udir.no).

Definisjoner og progresjonsbeskrivelser i rammeverket skal nedfelles og reflekteres i læreplaner for fag. Når læreplangruppene skal beskrive grunnleggende ferdigheter i det enkelte fag og formulere kompetansemål med integrerte ferdigheter, skal definisjoner og matriser fra rammeverket ligge til grunn, og de skal tilpasses fagets egenart og formål. Det vil si at den enkelte læreplangruppe må vurdere hvilke celler i de ulike matrisene læreplaner for fag (Rammeverk for grunnleggende ferdigheter s.5).

Matrisen for muntlige ferdigheter har fire ferdighetsområder. Disse er følgende: *forstå og vurdere, utforme, kommunisere*, og til slutt *reflektere og vurdere*. Innenfor hvert ferdighetsområde er det konkretisert hva dette er på fem ulike nivå.

Rammeverket kan være til god hjelp for rektor og lærere på skolene jeg har undersøkt i deres arbeid med muntlige ferdigheter. Elevene trenes til en viss grad i muntlige ferdigheter slik jeg ser det, men matrisen vil konkretisere og tydeliggjøre dette arbeidet. I tillegg til å videreføre læreres arbeid med muntlige ferdigheter vil rammeverket også å tilføre nye aspekter ved muntlige ferdigheter.

6.2.2 Digitale ferdigheter

Rektor på Fagerby kvantifiserer skolens digitale utstyr ved skolen. Lærerne ved skolen savner kompetanse og kursing blant lærere for nettopp å hjelpe elevene i å kunne bruke digitale verktøy som en del av grunnleggende ferdigheter.

Lærere vi intervjuet på Fjorden skole er generelt opptatt av utfordringene rundt elevenes bruk av pc i undervisningen. Forstyrrelser, distraheringer og læreres behov for å kontrollere utenom-faglige aktiviteter på Internett. De nevner elevenes manglete ferdigheter i kildebruk på nett, og deres gode ferdigheter i å unngå plagiatkontroll. Lærerne er generelt skeptiske til elevenes bruk av pc i undervisningsøyemed. Rektor er imidlertid mer "åpen" overfor eventuell støy rundt dette, og mener det alltid vil være en utfordring som må håndteres og ikke fokuseres for mye på. Hun sier imidlertid at arbeidet med å bruke digitale medier ikke er godt nok organisert.

I analysen av intervjuene er det vanskelig å få fatt i hvordan rektor og lærere tilrettelegger sin praksis når det gjelder bruk av digitale verktøy som en grunnleggende ferdighet. Observasjoner i klasserom fra Fjorden skole nyanserer dette. Vi har sett at det satses stort på IKT i fylket, noe som gjenspeiles i skolenes utviklingsplaner. Diskusjonene lærerne på Fjorden skole har tyder på en utbredt og aktiv bruk av pc i undervisningen, noe observasjonene støtter opp under. Elevene koplet opp sin maskin uavhengig hva som foregikk ved tavlen eller kateteret. Noen fulgte læreren sin nettside og fulgte slik undervisningen både ved å lytte til hva læreren sa parallelt med å følge med på relevante sider om emnet det ble forelest eller snakket om. Andre elever hadde noe helt annet fore på sin pc.

Office-programmene benyttes av skolene som en mer eller mindre integrert del av annet læringsarbeid. Alle elever på Fjorden og Fagerby skriver på pc. Mange leverer tekst digitalt, bruker regneark, finner informasjon mm. Skolene bruker It's Learning som læringsplattform. En årsak til at intervjudataene ikke fanget opp dette aspektet kan være at det er lettere å snakke om de målbare og konkrete aspektene ved IKT. Dette kan være av betydning for å forstå rektor og læreres arbeid med digitale ferdigheter på Fjorden og Fagerby skole.

Som nevnt innledningsvis er betegnelsen "å kunne bruke digitale verktøy" endret til "digitale ferdigheter" i nytt "*Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*". Dette er ifølge Utdanningsdirektoratet sine nettsider gjort for å få frem de kognitive dimensjonene rundt digitale artefakter fremfor det kvantitative i form av type utstyr tilgjengelig (www.udir.no). Også her er det utarbeidet en matrise med fire ferdighetsområder: *Tilegne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og digital dømmekraft*. Områdene har like mange nivåer som matrisen for muntlige ferdigheter har, fem nivåer.

Rammeverket kan være til god hjelp for rektor og lærere på skolene jeg har undersøkt i deres arbeid med digitale ferdigheter. Matrisen vil konkretisere og tydeliggjøre arbeidet som på bakgrunn av mine observasjoner til en viss grad allerede gjøres. I tillegg til å videreføre læreres arbeid med digitale ferdigheter kan rammeverket også å tilføre nye aspekter ved implementering av digitale ferdigheter.

Kort oppsummering

Jeg har diskutert noen likheter mellom Fjorden og Fagerby skole for å forstå hvordan rektor og lærere arbeider med digitale og muntlige ferdigheter på de respektive skolene. Disse er knyttet til analysens funn om at det er grunn til å tro at det er *uklart* hva som menes med muntlige og digitale ferdigheter. Utdanningsdirektoratets “Rammeverk for grunnleggende ferdigheter” kan være til god hjelp for rektor og lærere på skolene jeg har undersøkt i deres arbeid med muntlige og digitale ferdigheter. Jeg vil videre se på implikasjoner for ledelse i et mer overordnet perspektiv når det gjelder arbeid med grunnleggende ferdigheter.

6.3 Styling og ledelse av arbeid med grunnleggende ferdigheter

Som beskrevet i kapittel 1.1 har LK06 som styringsreform til hensikt å myndiggjøre lærere og skoleledere som pedagogiske og administrative ledere. Denne desentraliseringen av beslutningsmyndighet krever tydelig ansvars plassering. Sentrale myndigheter skal gi overordnede mål, mens gjennomføring er lagt til den enkelte skole. Det forventes at skoleeier og rektor skal stå til ansvar for utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter og resultatene som oppnås, forventninger som også er knyttet til å etablere gode systemer for samarbeid og kunnskapsdeling på skolen. Rektorer må svare for sin skoles arbeid med grunnleggende ferdigheter til skoleeier, foreldre, folkevalgte og lokalsamfunnet (St.mld.nr. 31(2007-2008)).

Intensjonen er å skape balanse i styling av skolen mellom tillit til profesjonen og statlig tilsyn gjennom krav til rapportering og oppfølging (Møller & Aasen, 2009). Dette ble i kapittel tre knyttet til arbeid med grunnleggende ferdigheter som en viktig del av skolens samfunnsmandat.

Møller (2011) presiserer at realisering av desentralisert myndighet er avhengig av lederes og læreres *kompetanse* i form av handlingsdyktighet og fagkompetanse. Dette ble diskutert i forbindelse med pålegg fra skoleeier og samarbeid i lærerkollegiet i kapittel 6.

Internasjonale studier viser at skolelederes innflytelse på skolens læringsmiljø har betydning for kvaliteten i opplæringen (Møller & Ottesen, 2011). Analysen viser at hvordan rektorer *tilrettelegger* for arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolens lærerkollegie er av betydning for hva lærere *gjør* i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, og videre elevenes *læring*. Det avdekkes stor variasjon i rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter på skolene jeg har undersøkt. Skolene har likevel et potensial for "utviklingsorienterte prosesser" i forbindelse med arbeid med grunnleggende ferdigheter.

Rektorene har forskjellige utfordringer i å lede pedagogisk utviklingsarbeid i forhold til skolens størrelse. Aktørene på Fagerby har benyttet seg av et handlingsrom hvor de utøver sin lærer- og lederprofesjon. Aktørene på Fjorden skole er involvert i vurderingsarbeid som kanskje kan dekke deler av arbeidet med grunnleggende ferdigheter. De har også benyttet seg av et handlingsrom hvor de utøver sin lærer- og lederprofesjon, ved å velge bort arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolens felles samarbeidstid.

Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet (Kunnskapsdepartementet, 2010 s.13).

Relasjonen mellom ledelse og kunnskapsutvikling i skolen er i et sosiokulturelt perspektiv et dynamisk samspill mellom skolens aktører, skolens ledelse og lærere i deres praksisfellesskap. Å legge til rette for læringsprosesser er en utfordring fordi det også innebærer å anerkjenne, undersøke og arbeide med også andres bidrag prosessen. Innenfor relasjonene oppstår motsetninger som kan uttrykke seg i spenninger og konflikter. Det er nettopp disse spenningene som skolens ledelse kan benytte som drivkraft for organisasjonens læring og utvikling (Møller & Ottesen, 2011). Aktørenes forskjellige tolkinger til grunnleggende ferdigheter på Fjorden skole vil i dette perspektivet være et godt utgangspunkt for friske meningsforhandlinger relatert til de kan implementeres i fagplaner og undervisningspraksis.

Arbeid med grunnleggende ferdigheter har som vi har sett mange sider ved seg og krever *tid* til samarbeid i skolens praksisfellesskap. Det *forventes* at skoleledere legger til rette for arbeid med grunnleggende ferdigheter knyttet til

virksomhetens praksis. Samtidig må rektor og lærere forholde seg til kvalitetskriterier basert på resultater til smalt utvalgte styringsparametere fra nasjonale og internasjonale tester og undersøkelser. Man kan velge å se på dette som to sider av samme sak, og det blir viktig hvordan skolens ledelse kan hjelpe til med å oversette resultater til kunnskap som kan være utgangspunkt for læring og utvikling i skolen som organisasjon. Dette forutsetter en tillit fra samfunnet rundt til det skoleledere gjør. Tillit til medarbeidere, elever og foreldre, men også ovenfra.

Hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter styres og ledes av rektor er av betydning for å forstå aktørenes arbeid med grunnleggende ferdigheter på de to skolene.

7. Oppsummering og konklusjon

Målet var å undersøke hvordan rektor og lærere på to skoler arbeider med grunnleggende ferdigheter, for så å forsøke forstå deres praksis. Noen tema følges gjennom undersøkelsen. Det dreier seg om hva lærere gjør, hva rektor gjør og hva skoleeier gjør relatert til grunnleggende ferdigheter slik de er nedfelt i LK06. Ledelse er knyttet til alle nivåene, og har betydning for elevenes grunnleggende ferdigheter. Lærere, rektorer og skoleeier er ledere i spenningsfeltet mellom skolens krav og samfunnets forventinger. Skolens samfunnsmandat tilsier at elevene skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter, og samfunnet forventer at skolen leverer resultater i form av elever med tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter representerer noe mer enn hva som måles smalt gjennom nasjonale prøver.

I FIRE-prosjektets sluttrapport, *et løft eller et løfte*, indikerer det kvalitative materialet fra 2011 stor oppslutning om grunnleggende ferdigheter blant rektorer i grunnskole og videregående skole (Møller et. al, 2012). Det kvalitative materialet fra 2010 viser imidlertid at begge skoleslag er oppmerksomme på grunnleggende ferdigheter, men at det i liten grad så ut til å være et institusjonelt fokus på det. Forskerne har grunn til å anta at det er store variasjoner når det gjelder hvordan grunnleggende ferdigheter er forstått. Min undersøkelse underbygger FIRE-prosjektets kvalitative materiale.

Grunnlag for å forstå rektor og læreres arbeid med grunnleggende ferdigheter

Undersøkelsen viser store variasjoner når det gjelder hvordan grunnleggende ferdigheter er forstått. Analysens viktigste funn er beskrevet i kapittel 5. Et *integreert* aspekt ved begrepet grunnleggende ferdigheter, fokus på *lokalt læreplanarbeid* og betydningen av *pålegg fra skoleeier* om arbeid med grunnleggende ferdigheter. Videre at det er noe *uklart* for aktørene på begge skolene hva som ligger i betydningen av muntlige og digitale ferdigheter.

Funn er drøftet i forhold til teori for å forstå deres arbeid med grunnleggende ferdigheter. Teori er knyttet til *skoleslag*, *meningsforhandlinger* og *samarbeidskultur* i lærerkollegiet.

Skolene representerer ulike *profesjonskulturer*. Det er grunn til å anta at dette har betydning for rektors tilrettelegging av kollektiv kunnskapsutvikling knyttet til grunnleggende ferdigheter, både organisatorisk og pedagogisk. Rektor og lærere på Fagerby skole har utviklet en *felles referanseramme* knyttet til grunnleggende ferdigheter over tid gjennom *systematisk samarbeid* i et praksisfellesskap.

Når det gjelder muntlige og digitale ferdigheter, kan det synes som om noe av skolenes arbeid med dette som grunnleggende ferdighet ikke er *uttalt* eller *bevisstgjort*. Det er det grunn til å tro at det er noe *uklart* for aktørene hva som ligger i muntlige og digitale ferdigheter.

Rektors evne til kritisk og kreativ tenkning

Ledelse i spenningsfeltet mellom skolens krav og samfunnets forventninger krever en balansegang mellom *responsibility* og *accountability*, eller mellom ansvar eller myndighet og ansvarlighet (Ottesen & Møller, 2010).

Rektor er delegert ansvar og myndighet til å “forvalte” skolens læringsarbeid på best mulig måte overfor lærere og elever. Rektor og lærere er gitt et handlingsrom hvor elevens læring står sentralt, hvor profesjonelt skjønn er en viktig del av rektor og læreres arbeid. Lærere har ansvar for å tilrettelegge sin undervisning og autonomi til velge undervisnings- og arbeidsformer i forhold til faglige vurderinger.

Samtidig er rektor og lærere ansvarlig for hvilke resultater skolen har i sitt læringsarbeid. Skolens samfunnsmandat er sterkt knyttet til samfunnets forventninger. New Public Management med fokus på balansert mål- og resultatstyring får av opinionen en kopling til rektors ansvar for elevens grunnleggende ferdigheter, eller elevenes læring. Kvalitetsvurdering gjennom brukerundersøkelser og resultatoppfølging forutsetter på en måte at rektor og lærere vektlegger de delene av faget som kan eller skal testes.

Dette innskrenker den åpenheten Kunnskapsløftet i utgangspunktet inviterer rektor og lærere til i forhold til bl.a. arbeid med grunnleggende ferdigheter. I lys av dette stilles rektor og lærere til regnskap for undervisningens kvalitet på en helt annen måte enn tidligere (Aasen, 2008).

Det er imidlertid vanskelig å måle det Lars Erling Dale kaller “gagnlege og sjølvstendige menneske i samfunnet” som bl.a. er kritisk og kreativ tenking, selvstendighet og ansvar (Dale, 2008). Slik blir lokale, moralske og individuelle hensyn i forhold til elevenes grunnleggende ferdigheter underkommunisert fordi ansvarligheten overskygger profesjonelt skjønn og den tillit rektor og lærere er gitt i sitt arbeid med hva som er skolens samfunnsmandat. Ifølge Sivesind (2009) er det betimelig å stille spørsmål om vilkårene for utøvelse av pedagogisk skjønn forvitrer.

Forventningene til rektor er motsetningsfylte (Møller, 2007). Hun skal forholde seg til det samfunnsmessige oppdraget skolen har fått, her beskrevet som skolens samfunnsmandat, og samtidig forholde seg kritisk til dette “gjennom initiering av og medvirkning i en kontinuerlig faglig debatt der ulike oppfatninger av profesjonell praksis i skolen brytes mot hverandre” (Møller, 2007 s. 103). Dette fordrer at rektor har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter i form av kritisk og kreativ tenking, selvstendighet og ansvar.

Utdanningsdirektoratet utga i januar 2012 et Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Dette er et grunnlagsdokument “som definerer de fem grunnleggende ferdighetene, skisserer deres funksjon og beskriver progresjonen i hver av dem på fem nivåer” (Kunnskapsdepartementet, 2012). Grunnleggende ferdigheter skal synliggjøres i større grad ut fra fagenes egenart og formål. Hensikten med rammeverket fra overordnet nivå er at det brukes som et verktøy og referanse til å utvikle og revidere læreplaner slik at de grunnleggende ferdighetene synliggjøres mer. Dette ble nevnt i innledende kapittel, i forbindelse med formuleringsendringer på to av ferdighetene: muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

Litteraturliste

- Aasen, P. (2006). Evaluering av Kunnskapsløftet: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle (del I.2.6). Endelig prosjektbeskrivelse med framdriftsplan og periodisert budsjett. Oslo:NIFU STEP.
- Asen, P. (2008). Utdanningspolitiske utfordringer. Hva er viktigst? Bedre skole. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Aasen.pdf
- Aasen, P. Sandberg, N. (2010).Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen i Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*. 4 (18), 1-20.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red.), *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet – Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (228-250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed*. Nørhaven A/S, Viborg: L&R Alma.
- Dale, E., Engelsen B., Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliserin: En analyse av en læreplan*. Sluttrapport. UiO: ARK.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2008). Kap. 3: Dannelse som samfunnsmandat. I *Fellesskolen – skolefaglig Læring for alle*. Oslo: Unipub AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Engelsen, B.U. (2007). *Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsgruppen læreplanstudier, Forskningsprosjektet ARK.
- Fevolden, T., Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falch, T., Borge, L., Lujala, P., Nyhus, O., Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. SØF- rapport nr. 03/10. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i Kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. (2005). *Lærerarbeid og skolekultur*. Læreryrkets forandring i postmoderne Tidsalder. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hellesnes, J. (1997). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I (red.) Dale, E. L. & Dale, L. E. *Pedagogisk filosofi 1997*. Oslo: Unipub AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L.(2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karseth, B., Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselsstegn. Bedre Skole. ISSN 0802-183X. (1), s 50- 54. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Karseth_og_Sivesind.pdf
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo:Universitetsforlaget
- Knain, E. (2001). Definerings og valg av kompetanser i norsk sammenheng. Rapport nr. 12. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Knain, E., Byhring, A.K. (2009). Kompetansebegrepet i PISA – teori og praksis. *Acta Didactica Norge*. 3(6), 1-21.
- Kirke- og undervisningsdepartementet 1987. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo. Hentet fra <http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf;jsessionid=8993ECF18403BC6D80ADD77>
- Kunnskapsdepartementet 2006: *Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra <http://www.skoledata.net/Planer/Kulo/Inho/innledning.htm>
- Kunnskapsdepartementet 2012. *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
- Lillejord S. (2011) Kunsten å være rektor. I Møller, J., Ottesen, E. (red.) (2011) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Hopfenbeck, T. N., Dale, E. L.(2010). Et kunnskapsløft for kunnskapssamfunnet? *Acta Didactica Norge*. 4 (14). 1-9.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*. 4 (17), 1-18.
- Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen: I Fuglestad O.L. og Lillejord S.(red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Møller, J. (2007). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentitet i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og Kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Ottesen, E., Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolen profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*. 4 (15), 1-23.
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Møller J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I Møller, J. Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Aasen P., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T., Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Rapport 20/2012. Oslo: NIFU STEP.
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Offentlige tiltak for kvalitet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NRK nyheter (2010). PISA-testen ble et sjokk for Norge. Hentet fra <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7413860>.
- Oates, T. (2002) *Key Skills/Key Competencies, Avoiding the Pitfalls of Current Initiatives*. I Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Hentet fra <http://scholar.google.no/scholar?hl=no&q=oates+transfer+adapting&btnG=>
- OECD (2010). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Hentet fra www.deseco.admin.ch
- Ottesen, E., Jorunn, M. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 37/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rychen, D. & Salganik, L. H. (eds.). 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle and Gottingen: Hogrefe & Huber.

- Ragin, C. (1994): *Constructing Social Research*. Pine Forge.
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. NIFU STEP rapport 42/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership: how subject matters. *School Leadership and Management*, 25.
- SSB, (2012). *Utdanningsstatistikk, gjennomstømnning i videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2011-06-01-09.html>
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-1010) Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). Mangfold – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2010-2011). Fordelingsmeldingen*. Oslo: Finansdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ulstein, J.O. (2006). Tolking av autoritative tekstar – nokre kryssande perspektiv. I Brekke, M. (red.) (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. (107-139). Oslo: Unipub AS.
- Universitetet i Oslo: Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (udatert). FIRE – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet. Hentet 22.april 2012 fra www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Bakgrunn for Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Endring av betegnelsene på to grunnleggende ferdigheter. Hentet fra www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/Endring-av-betegnelsene-pa-to-av-de-fem-grunnleggende-ferdighetene
- Utdanningsforbundet.(2010). Gjennomførte undersøkelser med norsk deltakelse. Hentet fra www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdffiler/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2010_07.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Rundskriv F-13/04. *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo.
- Vibe, N., Skjersli Brandt S., Hovdhaugen, E. (2011). Evaluering av Kunnskapsløftet.

Underveisrapport fra prosjektet "*Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse*".
NIFU rapport 19/2011.

Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Øya, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og Resultater*. (NOVA- rapport 9/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforskning*. Valset Oplandske bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide for skolenivået våren 2010.

Generelt er vi opptatt av å få tak i **hvilke endringer** som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr. 2 vektlegge følgende temaer:

- Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende: Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmateriell til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.

- Kommentarer? På hvilke måter fungerer dette som en støtte?

Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.
- Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.
- Er dette et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?
- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler?
Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (både i naturfag og norsk?)

Ev. oppfølgingsspørsmål:

- Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?
- Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte?
Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung b r   bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskaps ftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenheng er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpsen gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.

- Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenheng?

Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags etterutdanning / skoling har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?
- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?
- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling

I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde ikke vi klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.

- Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding f r skoleleder av sine overordnede?

Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølgning av elevenes læringsresultater

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølgning og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler
- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?
- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?
- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?
- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?
- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?

- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.
- Hvordan organiseres elevsamtalen?
- Er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen.

Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?
- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?
- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?
- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

Helt til slutt:

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) - Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?

Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?

Vedlegg 2: Registreringsskjema: Observasjon av arbeid med grunnleggende ferdigheter

Navn på observatør: _____ Skole _____ Klasse: _____

Dato: _____ Fag: _____ Emne/tema: _____

Innslag av grunnleggende ferdigheter (kryss av, gjerne på flere):

skrivning **lesing** **regning** **muntlig** **digitale**

1. Utfører elevene ferdigheten der og da? Hvordan?

2. Blir det gitt undervisning i ferdigheten? Instruksjoner for utføring? Tilbakemelding på prestasjoner? Hvordan?

3. Involveres elevene i samtale *om* ferdigheten? Hvordan?

4. Annet?

5. Varighet av sekvensen før den går over til noe annet (ca.):

Forklaring til skjemaet:

Kulepunktene nedenfor er bare ment som en hjelp til å identifisere situasjoner der en eller flere av ferdighetene er i virksomhet; det er ikke meningen dere skal skille mellom dem under registreringen. Registreringen behøver ikke være mer detaljert enn det som det spørres om på registreringsskjemaet

Ofte vil det være flere ferdigheter i virksomhet på én gang (f.eks. når muntlige framføringer suppleres med powerpoints (muntlig + digitalt), når elevene skriver på pc (skrivning + digitalt), når en elev blir bedt om å forklare et regnestykke for medelever (muntlig + regning) eller når klassen leser og diskuterer en skjønnlitterær tekst (lesing + muntlig). Da bør aktiviteten registreres som begge deler.

Når vi bruker ordet *tematisering* istedenfor *undervisning* er det for å kunne inkludere situasjoner der det er elevene og ikke læreren som snakker. Her kan en skille mellom 2 og 3 i registreringsskjemaet.

NB Det er særlig viktig å registrere arbeid med ferdigheter i andre timer enn de opplagte. Det er ikke så interessant at det drives med regning i mattetimen, men veldig interessant om det foregår i samfunnsfagtimen

Eksempler på ferdighetene:

Skriving (på papir eller pc) kan være

- at elevene skriver en tekst der og da (mer enn bare å notere fra tavla)
- at elevene forbereder en skriveoppgave ved å klippe og lime fra nettet
- at elevene besvarer oppgaver fra læreboka e.l. (mer enn bare å krysse av)
- at elevene går i responsgrupper
- instruks eller veiledning for skriveoppgave som skal gjøres hjemme
- tilbakemelding på elevtekster
- tematisering av lærestoff som skal støtte opp under skrivekompetansen (rettskrivning, tegnsetting, grammatikk, sjangertrekk...)
- tematisering av kriterier for vurdering av tekster
- tematisering av kildebruk, kildekritikk, i oppsett av litteraturliste
- på barnetrinnet: at barna "lekeskriver", integrerer skrivning og tegning osv.

Lesing (på papir eller skjerm) kan være

- at elevene leser noe der og da, høyt eller stille
- tematisering av lesestrategier (f.eks. at læreren demonstrerer, gir eksempler osv.,
- på barnetrinnet: hva som helst av begynnende leseopplæring, for eksempel hvis det er fokus på bokstaver, stavelser, lyder osv.

Regning kan være

- regnestykker, gangetabellen osv.
- samtaler om tabeller og figurer osv fra læreboka
- diskusjoner som involverer noe med tall, regning, prosent osv.
- på barnetrinnet: all slags lek som involverer tall, måling, tegning av figurer osv.

Muntlig kan være

- *alle typer framføringer, definert som at en eller flere elever framfører noe for resten av klassen* (foredrag, fortellinger, dramatiseringer, deklamasjon, sang osv.)
- situasjoner der framføringer blir vurdert av lærer og/eller elever
- klasseromsdiskusjoner, strukturerte debatter, rollespilldebatter
- ”utforskende” helklassesamtaler med vekt på elevdeltakelse, f.eks. der svarene ikke er gitt på forhånd
- tematisering av ”norskpensumet” om muntlighet (forskjell på skrift og tale, muntlige sjangrer som eventyr og vandrehistorier, dialekter og sosiolekter, retorikk osv.)
- tematisering av kriterier for vurdering av muntlig

Digitalt kan være

- at elevene bruker nettet til å hente inn informasjon (klipp og lim)
- tematisering av verktøyferdigheter (llagring, klipp-lim, tegnefunksjoner, søkefunksjoner, grafikk...)
- at elevene bruker pc som skrivemaskin
- at elevene produserer eller viser multimodale tekster (digitale fortellinger, film, musikkvideoer...)
- at elevene produserer eller viser power-points
- at elevene arbeider på en læringsplattform, samarbeider om skriving på nettet (f.eks. wikier)